

Secretaria da Educação do Espírito Santo

SEDU-ES

Professor - Conhecimentos Gerais Comum a todos os cargos

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	9
■ DOMÍNIO DA ORTOGRAFIA OFICIAL E EMPREGO DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA.....	9
■ EMPREGO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	10
■ FLEXÃO NOMINAL	13
■ FLEXÃO VERBAL	14
EMPREGO DE TEMPOS E MODOS VERBAIS	14
VOZES DO VERBO	15
■ PRONOMES: EMPREGO, FORMAS DE TRATAMENTO E COLOCAÇÃO.....	15
■ DOMÍNIO DOS MECANISMOS DE COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL	19
■ SINTAXE	23
REGÊNCIA NOMINAL E VERBAL.....	32
CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL.....	34
■ REDAÇÃO (CONFRONTO E RECONHECIMENTO DE FRASES CORRETAS E INCORRETAS).....	40
■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE GÊNEROS VARIADOS	68
RECONHECIMENTO DE TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS.....	70
CARACTERÍSTICAS DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	75
IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS	79
DISTINÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO.....	79
INTERPRETAÇÃO COM O AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO DIVERSO	80
■ ADEQUAÇÃO DA LINGUAGEM AO TIPO DE DOCUMENTO	80
ADEQUAÇÃO DO FORMATO DO TEXTO AO GÊNERO	80
PSICOLOGIA NA APRENDIZAGEM	91
■ ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	91
A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/ APRENDIZAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS.....	91
CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO: BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO E SOCIAL.....	100
■ O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO NA CRIANÇA.....	101

■ O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO NO ADOLESCENTE	103
CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS.....	109
■ AS DIFERENTES CORRENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO	109
■ A DIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	114
PLANEJAMENTO, ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	114
■ A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	115
■ AS TEORIAS DO CURRÍCULO	117
■ USOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PLANEJAMENTO DO ENSINO.....	120
■ AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A PEDAGOGIA.....	122
IMPLICAÇÕES PARA A MELHORIA DO ENSINO E PARA AÇÕES MAIS EMBASADAS DA AÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO ALCANCE DO QUE SE ENSINA AOS INDIVÍDUOS	122
■ OS CONHECIMENTOS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR: A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL.....	123
■ AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	125
■ ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	129
■ A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	129
■ OS FUNDAMENTOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	130
■ EDUCAÇÃO E TRABALHO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	131
■ AÇÃO DA ESCOLA, PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA	133
■ AS AVALIAÇÕES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	134
USO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA BÁSICA	141
■ SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO	141
NOÇÕES DE VÍRUS E PRAGAS VIRTUAIS	141
■ PROCEDIMENTOS DE BACKUP.....	146
■ CONHECIMENTO DA PLATAFORMA GOOGLE	151
GOOGLE SALA DE AULA.....	151
GOOGLE DOCUMENTOS.....	161

GOOGLE PLANILHA.....	177
■ SISTEMA OPERACIONAL E AMBIENTE WINDOWS	189
CONCEITOS DE ORGANIZAÇÃO E DE GERENCIAMENTO DE INFORMAÇÕES, ARQUIVOS, PASTAS E PROGRAMAS	190
■ CONCEITOS BÁSICOS, FERRAMENTAS, APLICATIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERNET...	239
DIRETRIZES, PARÂMETROS, MEDIDAS E DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO	257
■ CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 - ARTIGOS Nº 205 A Nº 214.....	257
■ CURRÍCULOS DO ESPÍRITO SANTO (ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO).	261
■ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LEI FEDERAL Nº 9.394/1996 E SUAS ALTERAÇÕES, INCLUSIVE A LEI Nº 13.415/2017	263
■ PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - LEI ESTADUAL Nº 10.382/2015.....	294
■ ESTATUTO DO MAGISTÉRIO - LCE Nº 115/1998 E SUAS ALTERAÇÕES.....	294
■ PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO - LEI ESTADUAL Nº 5.580/1998 E SUAS ALTERAÇÕES	294
■ ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - LEI FEDERAL Nº 8.069/1990 E SUAS ALTERAÇÕES.....	295
■ POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/2008.....	347
■ DECRETO FEDERAL Nº 7.611/2011.....	349
■ RESOLUÇÃO CNE Nº 4/2009	350
INSTITUI DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	350
■ LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO - LEI FEDERAL Nº 13.146/2015 E SUAS ALTERAÇÕES.....	352
■ DECRETO Nº 65.810/1969	374
PROMULGA A CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL	374
DECRETO FEDERAL Nº 4.738/2003	384
Reitera a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.....	384
■ RESOLUÇÃO CNE-CEB Nº 07/2010 - AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS.....	385
■ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018 - AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	388

■ RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 001/2021	391
DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASPECTOS RELATIVOS AO SEU ALINHAMENTO À POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A DISTÂNCIA	391
■ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 001/2021	393
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO	393

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

AS DIFERENTES CORRENTES DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E AS IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO

No contexto da história do pensamento pedagógico brasileiro, a autora Otaíza de Oliveira Romanelli (1991) apresenta a influência da Revolução Capitalista na expansão do ensino. Nessa conjuntura, encontra-se situado o problema da desigualdade entre a educação e o desenvolvimento econômico. Diferença essa que, em conformidade com a intelectual, veio se acentuando na passagem de uma economia para outra (cf. ROMANELLI, 1991).

Ademais, Romanelli (1991, p. 59) sinaliza que, “*desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita*”. Fato este, que marca uma característica do Estado quanto à sua atuação como educador.

Nesse contexto global, as necessidades da sociedade, cada vez mais industrializada, exigiam que o Estado se responsabilizasse pela educação do povo, promovendo uma série de modificações. No que diz respeito, especificamente, às exigências do novo contexto industrial, Romanelli (1991, p. 59) pontua:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Outrossim, ainda em conformidade com a mesma autora, pode-se perceber que, em ambientes nos quais crescem as relações capitalistas, cresce, também, a necessidade de criar uma sociedade letrada. Diz-se isso, pois, para o sucesso das relações de mercado, é necessário que os sujeitos saibam ler e escrever. Essa perspectiva educacional (que considera, sobretudo, as necessidades da indústria e do comércio) recebe nome de **Concepção Tecnicista**.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, de forma específica, sabe-se que a Revolução de 1930, responsável pelo fim da República Velha, impulsionou o surgimento de novas exigências educacionais. Nessa circunstância, a respeito da demanda e oferta da educação, Romanelli (1991, p. 60) assinala o seguinte:

A leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta.

No entanto, tal demanda social pela educação se amplia, como aponta Romanelli (1991, p. 60):

A expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram a relação de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.

Assim sendo, pode-se dizer que não houve homogeneidade entre as regiões, no desenvolvimento de políticas e estratégias em prol da educação, de modo que o início da revolução educacional, tal como aconteceu com a industrial, ocorreu de maneira desigual no território brasileiro.

Ao se considerar esses desdobramentos, vale esclarecer que a expansão do ensino no Brasil se desenvolveu de maneira dual. Romanelli (1991, p. 67) elucida o seguinte:

O sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior; para o qual preparava o ingresso.

Esse modelo, no entanto, sofreu um rompimento, diante das reivindicações das camadas emergentes, “que o capitalismo industrial, impulsionado pela Revolução de 1930, acabou por acarretar” (ROMANELLI, 1991, p. 68). Nesse aspecto, a autora ainda pontua o seguinte:

O rompimento da velha ordem trouxe para a pauta das reivindicações sociais das novas camadas a necessidade crescente de educação escolar. E foi esse crescimento da demanda social efetiva de educação que acabou rompendo com a velha estrutura dualista da escola, já que cresceu, sobretudo a partir de então, a procura de educação que possibilitasse acesso a posições mais altas, ou seja, a educação das elites.

Isso indica, teoricamente, importantes avanços. No entanto, segundo Romanelli (1991, p. 68-69):

O sistema educacional brasileiro oscilou entre as novas exigências educacionais emergentes e a velha estrutura da escola, fazendo expandir aceleradamente o ensino, mas o mesmo ensino vigente até 1930.

Trata-se de uma conjuntura na qual, ao mesmo tempo em que as demandas por educação escolar foram atendidas, não se resolveram os problemas de ensino, pois implementou-se um sistema já vigente antes de 1930. Ou seja, um ensino pensado para outro contexto continuou sendo reproduzido e não se considerou as reais necessidades de um contexto diferente, que se desenvolve em decorrência das mudanças sociais após Revolução de 1930.

Dito isso, ressalta-se que

[...] a educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor; como primeiro dos direitos sociais. (SAVIANI, 2013, p. 744)

O autor ainda pontua que

[...] se a educação é proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Nessa conjuntura, “*vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica*” (SAVIANI, 2013, P. 745). À vista disso, tem-se o problema da “*universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo*” que Saviani (2013, p. 753) apresenta como não resolvido pelo Brasil até o final do século XX.

Para o enfrentamento desse problema, é instituído, na Constituição Federal de 1988, como explicita Saviani (2013, p. 753) o seguinte:

A Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade.

Contudo, isso não foi feito e, a medida, adotada pelo governo, quando o prazo estava vencendo foi criar “*o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade*” (SAVIANI, 2013, p. 756). Ao final deste prazo, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), desta vez com prazo estendido por mais 14 anos.

Esses desdobramentos quanto ao atendimento do direito à educação exemplificam uma realidade na qual “*vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua protelado*” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Nessa conjuntura, Cambi (1999, p. 381) ressalta o seguinte:

Nos anos 800 e 900 a educação torna-se quase um centro de gravidade da vida social: o momento em que se organizam processos de conformação às normas coletivas, em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduos, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem instrumentos para inserir-se dinamicamente neste processo, solicitando soluções novas e mais abertas.

Diante disso, tem-se “*uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social*” (CAMBI, 1999, p. 381). Nesse ínterim, o autor ainda pontua o seguinte:

A educação/pedagogia – como bem viu Luhmann – veio ocupar um papel cada vez mais específico (de mediação e de reequilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico, disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade (por processos teóricos de interpretação e projeção) que garante sua funcionalidade, agindo segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento. (CAMBI, 1999, p. 381)

Isso implica que tal organicidade é fundamental para que o crescimento social e educacional considere os novos sujeitos educativos. Cambi (1999) sinaliza que

[...] estes novos sujeitos foram, sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. Seguidos depois – mas em época mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais (p. 386).

Esses novos sujeitos, por sua vez, rompem com uma pedagogia até então desenvolvida, que tinha, como visão, uma ideologia que considerava sujeitos educativos:

[...] o sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria). (CAMBI, 1999, p. 386)

Portanto, nesse cenário, os novos sujeitos educativos, segundo Cambi (1999, p. 386):

Rompem esse invólucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las.

Partindo desse princípio, destaca-se a importância das diferentes teorias da educação que constituem as diferentes correntes do pensamento pedagógico brasileiro. Nesse direcionamento, Saviani (1992, p. 15) apresenta o seguinte:

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Dito isso, é possível observar que esta diferenciação reflete a maneira como tais teorias compreendem a relação entre educação e sociedade. De acordo com Saviani (1992, p. 16), para as teorias não críticas “*a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros*”. Já as teorias críticas, nos argumentos de Saviani (1992, p. 16)

[...] concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagonistas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.

Seguindo essa classificação, apresenta-se, a seguir, o grupo de teorias não críticas e o grupo de teorias críticas, seguindo as explicitações de Saviani (1992).

TEORIAS NÃO CRÍTICAS

Pedagogia Tradicional

Organização dos sistemas nacionais de ensino com base no princípio constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Consistia-se em

promover um ensino que transformasse os súditos em cidadãos. Nesse sentido, “*tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa*” (SAVIANI, 1992, p. 17).

Nesse contexto, “*a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido*” (SAVIANI, 1992, p. 18). Sendo assim, nos argumentos do mesmo autor, “*a escola surge como antídoto à ignorância, logo, como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade*” (SAVIANI, 1992, p. 18). Além disso, Saviani (1992, p.18) também acrescenta, no que diz respeito à escola:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor; o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Portanto, a **Pedagogia Tradicional** é uma teoria na qual o papel do professor é, fundamentalmente, a transmissão de conteúdo. A este profissional, “*o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado*” (SAVIANI, 1992, P.18). Quanto à organização das escolas, elas eram

[...] organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1992, p. 18)

No entanto, tem-se, com essa teoria, um contexto em que se apresenta uma problemática na escola, ou seja:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 1992, p. 18)

Com isso, a Teoria Tradicional não atendeu, de maneira efetiva, ao objetivo universalização da educação, pois não era capaz de solucionar uma série de problemas socioeconômicos e culturais.

Nesse panorama, crescem as críticas à essa teoria da educação e “*a escola passa a ser chamada de escola tradicional*” (SAVIANI, 1992, p. 18).

Pedagogia Nova

Com as críticas à pedagogia tradicional, inicia-se um movimento que deu origem a outra teoria da educação. “*Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social*” (SAVIANI, 1992, p. 19). Nesse direcionamento, o autor pontua que “*toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de escolanovismo*” (p. 19).

A pedagogia nova, então, surge, nesse movimento de críticas à pedagogia tradicional, propondo

[...] uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implementá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1992, p. 19)

Diferentemente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova sinaliza que a marginalidade retrata o rejeitado, ou seja, aquele que não se sente aceito pelo grupo em detrimento do conhecimento que possui. Essa compreensão difere-se do que a pedagogia tradicional aponta, ou seja, da ideia de que o marginalizado é aquele que é ignorante com relação ao domínio dos conteúdos.

Na teoria da pedagogia nova advoga-se que “*os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único*” (SAVIANI, 1992, p. 20). Logo, a respeito da educação, pressupõe-se o seguinte:

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1992, p. 20)

A pedagogia nova, então, objetiva a educação para o ajuste dos indivíduos, de modo que se sintam aceitos no grupo. A educação, como indicado, é mecanismo de correção da marginalidade. Nessa lógica, “*trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender*” (SAVIANI, 1992, p. 21).

O papel do professor, na pedagogia nova, segundo Saviani (1992, p. 21) é o de estimular e orientar a aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Com isso, o resultado foi mais negativo que positivo, e de acordo com Saviani (1992, p. 22) esse fato se deu pelo seguinte:

[...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Como consequência, não houve alterações quanto à disseminação das escolas nos modelos tradicionais, visto que o que se efetivou foi uma contradição com relação ao que a pedagogia nova propunha com as críticas à pedagogia tradicional. Diz-se isso pois aquela atribuía força a “*ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos*” (SAVIANI, 1992, p. 22).

Pedagogia Tecniciста

Com a permanência dos problemas relacionados à marginalidade, tanto pela pedagogia tradicional quanto pela pedagogia nova, surge um movimento

que radicalizava a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo e que, por isso, acabou por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (cf. SAVIANI, 1992, p. 23).

A respeito da teoria da pedagogia tecnicista, Saviani (1992, p. 23) assinala o seguinte:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Trata-se de uma lógica industrial, técnica, de modo que o aluno é quem deve se adaptar ao modelo de ensino. Portanto,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 1992, p. 24)

Nesse sentido, cabe assinalar o seguinte:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1992, p. 24)

A pedagogia tecnicista compreende a lógica do controle e da eficiência, portanto,

[...] a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentido de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo (SAVIANI, 1992, p. 25).

I TEORIAS CRÍTICAS

A respeito da relação entre educação e sociedade, as teorias críticas

[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Existindo, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação e relação à sociedade. (SAVIANI, 1992, p. 27)

O mesmo autor sinaliza que esse aspecto contrapõe o que se concebe pelas teorias não críticas, que entendiam “*a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desses desvios*” (p. 27).

Essas teorias críticas sustentam a ideia de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade, por este motivo, são denominadas de “*teorias crítico-reprodutivas*” (SAVIANI, 1992, p. 27).

De acordo com Saviani (1992), as teorias que tiveram maior repercussão, e que alcançaram um maior nível de elaboração, são: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e “teoria da escola dualista”. Assim sendo, tais perspectivas serão apresentadas a seguir.

Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica

Esta teoria, de acordo com Saviani (1992), realiza uma análise da educação como “*explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época*” (p. 28).

A ideia do sistema de ensino enquanto violência simbólica fundamenta-se da seguinte forma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, 1992, p. 29)

Assim sendo, a violência simbólica pode se manifestar de diferentes maneiras, sendo elas

[...] a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc., a pregação religiosa, a atividade artística e literária, a propaganda e a moda; a educação familiar etc. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Diante disso, perspectivas da teoria crítica, nas análises sobre a ação pedagógica institucionalizada, assinalam o seguinte:

Partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Nesse sentido, fica evidente tanto a proposta da teoria, como, também, a maneira como se concebe a educação. Logo:

A teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social. (SAVIANI, 1992, p. 31)

O autor ainda assinala que, de acordo com esta teoria, “*marginalizados são os grupos ou classes dominados*” (SAVIANI, 1992, p. 32).

Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Esta teoria tem como premissa a ideia de que “*a ideologia tem uma existência material*” (SAVIANI, 1992, p. 33). Nesse aspecto, o aparelho ideológico do Estado “*reproduz as relações de exploração capitalista*” (SAVIANI, 1992, p. 34).

Tem-se, então, o processo de reprodução, que inclui o problema da marginalidade. Para Saviani (1992, p. 34):

O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora.

Isso pode ser exemplificado nos argumentos de Althusser (s.d.:65 apud SAVIANI, 1992, p. 34) da seguinte maneira:

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os 'pequeno-burgueses de toda espécie'.

Teoria da Escola Dualista

Essa teoria foi elaborada pelos autores C. Baudelot e R. Estabiet. Saviani (1992) atribui esta denominação à perspectiva destes autores pelo seguinte:

Os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 1992, p. 35)

Além disso, é nítida a especificidade desta teoria, de modo que:

Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 1992, p. 37)

Dessa maneira, considera-se, de acordo com Saviani (1992, p. 38), que o proletariado

[...] dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

A escola, então, “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 1992, p. 38).

Nessa conjuntura da teoria crítica da educação brasileira, destaca-se, também, as contribuições de Paulo Freire, educador que desenvolveu importantes contribuições para os processos educativos escolares.

Nesse aspecto, Saul e Silva (2009, p. 225-226) elucidam o seguinte:

Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular cuja característica principal foi 'a Educação como prática da liberdade'. Isso significou, como tarefa principal, a democratização da educação, implícita no esforço de democratização do País.

No que concerne à escola, Paulo Freire desenvolveu suas ações defendendo que esta

[...] deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber; instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

Além disso,

a proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

A perspectiva crítica de educação, tal como formulada por Freire (2015), advoga que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Assim, o ensino se desenvolve numa relação em que o educando não é um mero receptor dos conteúdos, mas sim sujeito pertencente dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, com relação à prática docente, Freire (2015, p. 39) indica que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ou seja, trata-se de uma prática docente em que a reflexão faz parte de todo o processo.

Nesse sentido, entende-se que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 2015, p. 26). Tal apontamento expressa a perspectiva crítica da teoria desenvolvida por Paulo Freire.

A ideia de Freire (2015) de que ensinar não é transferir conhecimentos, pressupõe uma outra defesa do autor, a de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 31). Isso significa o seguinte:

Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dito isso, cumpre assinalar que a teoria de Paulo Freire, construída sob uma visão crítica da educação, baseia-se na relação dialógica, isto é, na ideia de que docentes e discentes, ambos ensinando e aprendendo, constroem, em conjunto, os processos educativos.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis. Vozes, 1991.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.
- SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. **O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil**. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/928>. Acesso: 11 jul. 2022.

A DIDÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

PLANEJAMENTO, ESTRATÉGIAS, METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os componentes do processo de ensino-aprendizagem, denominados por algumas bancas de elementos estruturantes do ensino didático, integram a organização da aula. Eles constituem os objetivos (gerais e específicos), os conteúdos, os métodos e as avaliações.

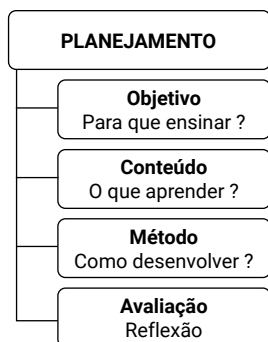
Segundo Libâneo (2013, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. O autor concluiu que é algo contrário a essa prática: “é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”. Deste modo, pode-se entender que “o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos”.

PROCESSO	ENSINO	APRENDIZAGEM
Concepção formativa	Atividade que tem por finalidade que o outro obtenha o conhecimento	Processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento

É importante enfatizar que o processo de ensino requer compreensão do processo de aprendizagem, ou seja, deseja entender como as pessoas aprendem e quais as condições que influenciam para esse aprendizado. Libâneo (2013, p. 82) evidencia que podemos distinguir a aprendizagem em dois tipos: *aprendizagem casual e aprendizagem organizada*.

A aprendizagem casual e a aprendizagem organizada têm grande contribuição na assimilação ativa dos indivíduos, favorecendo um conhecimento a partir das circunstâncias vivenciadas pelo mesmo.

- **Aprendizagem casual:** é “espontânea”; surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem (não é intencional);
- **Aprendizagem organizada:** é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Esse tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática; as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.



Dica

Alguns certames consideram que os recursos, meios e estratégias pedagógicas estão vinculados ao método.

OBJETIVOS

Para Libâneo (2013), não há prática educativa sem objetivos, uma vez que esses integram o ponto de partida, as premissas gerais para o processo pedagógico. Os objetivos são um guia para orientar a prática educativa sem os quais não haveria uma lógica para orientar o processo educativo.

Os objetivos têm, pelo menos, três referências fundamentais para a sua formulação:

- Os valores e ideias na legislação educacional;
- Os conteúdos básicos das ciências produzidos na história da humanidade;
- As necessidades e expectativas da maioria da sociedade.

Vejamos, agora, a diferença entre objetivos gerais e objetivos específicos:

- **Objetivos Gerais:** evidenciam propósitos amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 121). Para o autor, os objetivos educacionais transcendem o espaço da sala de aula, atuando na capacitação do indivíduo para as lutas sociais de transformação da sociedade, e isso fica evidente quando os objetivos têm por finalidade formar cidadãos que venham a atender aos anseios da coletividade;
- **Objetivos Específicos:** estão relacionados às intencionalidades específicas para a disciplina, aos caminhos traçados para que se possa alcançar o maior entendimento, ao desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos, o qual só se concretizam no decorrer do processo de transmissão e assimilação dos estudos propostos pelas disciplinas, ou seja, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

CONTEÚDOS

Os conteúdos estão relacionados à junção de conhecimentos, habilidades, hábitos, valores e atitudes. Devem ser vistos como uma relação entre os seus componentes, matéria, ensino e o conhecimento que cada aluno já traz consigo.

De acordo com Libâneo,

Não basta apenas a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos, para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los de forma ativa e consciente. (1994, p. 128)

Dois elementos são de fundamental importância nesse processo: a contextualização dos conteúdos e a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

- **Contextualização dos conteúdos:** as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 136) destacam que o ambiente

de aprendizagem deve basear-se “[...] na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa”;

- **Relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem:** a relação professor-aluno é um dos grandes fatores de influência positiva e/ou negativa para o desenvolvimento da aprendizagem. Uma relação positiva que envolve aspectos cognitivos e intelectuais, exige treinamento, aquisição contínua de novos conhecimentos e grande capacidade de engajamento.

I MÉTODOS

Na perspectiva de Libâneo (2013), a escolha e organização dos métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade **objetivos-conteúdos-métodos**, às formas de organização do ensino e às condições concretas das situações didáticas. O autor, mesmo entendendo que existem diversas classificações para métodos de ensino, entende que esses métodos “[...] fazem parte do papel de direção do processo de ensino por parte do professor tendo em vista a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2013, p. 160).

Partindo desse entendimento, Libâneo classifica em cinco os métodos de ensino, a saber: método de exposição do professor; método de trabalho independente; método de elaboração conjunta; método de trabalho em grupo; atividades especiais.

- **Expositivo:** o aluno recebe do professor as informações explanadas de maneira diretiva. Nesse método, estão contidas todas as formas de explicação, demonstração, exemplificação, ilustração, exposição verbal, entre outras possibilidades. Nota-se, pois, que, nessas ações, a posição do aluno é de recepção;
- **Trabalho independente:** nesse método, o mais importante é que, de maneira ativa, os estudantes realizem um processo de reflexão sobre os conteúdos trabalhados. Trata-se de um método de auxiliar o aluno na busca de soluções independentes e criativas, podendo acontecer individual ou em grupo;
- **Elaboração conjunta:** constitui-se como uma forma de interação ativa entre o professor e os estudantes, por meio de ações e proposições que exijam o diálogo entre professor-aluno ou aluno-aluno;
- **Trabalho em grupo:** a finalidade do trabalho em grupo é fazer com que os estudantes cooperem entre si na realização de uma atividade, cujos resultados e opiniões devem ser compartilhados com o restante da turma;
- **Atividades especiais:** constituem como complementares aos outros quatro métodos descritos anteriormente. São exemplos dessas atividades: estudo do meio; aula de campo; elaboração do jornal ou rádio escolar; experimentações científicas e outras.

Importante!

É necessário frisar que não existe um “método único de ensino, mas uma variedade de métodos, cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais e de desenvolvimento mental dos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 152)

I AVALIAÇÃO

Libâneo (2013) afirma que, por meio da avaliação, os resultados são obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, e são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para correções necessárias. A avaliação tem como tarefa a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Cumpre pelo menos três funções no processo de ensino: a função pedagógica, a função de diagnóstico e a função de controle. Ainda, contém as funções formativa, somativa e diagnóstica, bem como os níveis de aprendizagem institucional e larga escala.

I REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Para muitos, a sala de aula é apenas um espaço físico onde, a partir de normas e regras estabelecidas pela instituição escolar, convivem professores e estudantes. Essa instituição, sob uma perspectiva tradicional, é considerada, ainda, o espaço de transmissão, às novas gerações, de valores e de conhecimentos considerados fundamentais para uma sociedade.

Contudo, a **relação entre professor e estudante é complexa, já que envolve uma relação cultural e pedagógica**. Sob essa lógica, a sala de aula e outros espaços educativos são vistos como espaços para **convívio e mediação de conhecimentos**, ensinados, aprendidos e reconstruídos na relação entre sujeitos que produzem teorias, conceitos e experiências a partir de suas próprias subjetividades.

Forneiro (1998), por exemplo, destaca a centralidade dos **espaços como elementos curriculares e de aprendizagem na Educação Infantil**, apontando para possíveis modos de organização destes. Segundo apresenta, embora o espaço, em sua acepção mais comum, seja apresentado como algo físico, este pode ser considerado, também, um “espaço de vida”.

Nesse contexto, a autora opta por utilizar a **ideia de ambiente**, entendido como o conjunto do espaço físico e das relações nele estabelecidas pelos sujeitos e responsável por constituir um **todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, afetos e de pessoas que o habitam**. Ainda, superando a ideia do espaço como algo neutro, Forneiro (1998) considera a relação entre a organização do ambiente, em suas dimensões (física, funcional, temporal e relacional), e as concepções educativas dos sujeitos envolvidos.

Contudo, ainda sob a lógica da mesma autora, embora seja um recurso educativo e uma estrutura de oportunidades e contextos de aprendizagens e significados, o ambiente pode ser **estimulante ou limitante**, a depender de seus modos de organização. Por isso, os ambientes precisam fazer parte de um projeto formativo a ser debatido e refletido pelos profissionais, considerando aspectos objetivos e subjetivos.

Nesse processo, segundo a intelectual, é necessário que sejam considerados não apenas os elementos contextuais (condições climáticas, arquitetônicas etc.)

e os elementos estruturais (mobiliário, materiais), mas, também, os elementos pessoais, como as necessidades e características das crianças, os valores, trajetórias e aspectos subjetivos dos professores e outros sujeitos.

Tais elementos, ao serem mobilizados pelos professores por meio de um planejamento coerente às suas intenções educativas e métodos de trabalho, podem provocar, acolher e instigar o interesse das crianças. Sendo assim, o **ambiente** passa a constituir o **projeto educativo** do professor e torna-se um **objeto de observação, registro e avaliação**, cujas necessidades de modificação e transformação devem ser observadas.

I O ESPAÇO DA SALA DE AULA E SUAS DIFERENTES POSSIBILIDADES

Para Teixeira e Reis (2012), a indisciplina, o insucesso e o abandono escolar estão entre as questões mais complexas do sistema educacional e, cada vez mais, encontram-se presentes no cotidiano dos professores. Contudo, com os alunos passando cada vez mais horas na escola, o espaço deveria ser um ambiente de conforto e bem-estar, já que, ali, escrevem, escutam, refletem e interagem entre si.

Para isso, é fundamental **considerar e transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem** acolhedor, humano e capaz de incentivar a interação e o trabalho colaborativo.

Ainda sob a égide das mesmas autoras, o espaço físico da sala de aula envolve elementos que, de acordo com a sua organização, podem constituir um ambiente de aprendizagem e que influenciam a dinâmica de trabalho e os conhecimentos que, ali, serão constituídos.

De acordo com os modelos metodológicos objetivados, **a disposição dos materiais, carteiras e alunos** são elementos que podem ser **planificados e geridos** pelos professores. Além disso, sendo o espaço um fator facilitador ou inibidor da aprendizagem, a própria forma como o mobiliário está disposto influi nos padrões de comunicação e nas relações de poder entre professores e estudantes.

Para Teixeira e Reis (2012), portanto, **a organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor**, seu estilo de ensino, se gosta de ver os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar de forma expositiva etc.

As autoras mostram como diferentes estratégias podem contribuir para construção de vínculos, facilitação do diálogo e do encontro entre os sujeitos de uma mesma turma.

No caso de **carteiras dispostas em filas**, por exemplo, os alunos sentam-se uns atrás dos outros, voltados para o quadro, podendo haver dificuldades para conseguirem ver, olhar e reconhecer o espaço e os sujeitos que ali convivem.

No caso de **mesas agrupadas**, é possível que crianças, jovens e adultos sentem-se em pequenos grupos e possam se olhar, conversar entre si e com os outros grupos. O quadro deixa de ser o aspecto central e o professor pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos dos grupos, principalmente quando a proposta envolve produções escritas, conversas e discussões em pequenas turmas.

No caso da disposição das **cadeiras em círculo**, não há um lugar pré-indicado para o professor, pois estes se encontram igualmente dispostos em relação aos outros. Assim, as pessoas estão em um mesmo patamar, direcionadas ao centro do círculo, olhando e dirigindo-se aos presentes sem qualquer dificuldade.

Mais do que exemplos, essas estratégias fazem referência a **modelos e tendências de ensino e organização da sala de aula**, tais como o modelo de ensino expositivo, o modelo de instrução direta e o modelo de ensino de aprendizagem cooperativa.

O primeiro modelo, o **expositivo**, define-se como uma abordagem pedagógica centrada na explicação de novos conteúdos e informações. Para isso, além de um ambiente estruturado, o professor precisa desempenhar a função de um orador ativo. É ideal, também, que os estudantes sejam também ouvintes ativos.

No **modelo de instrução direta**, uma vez que o ensino de competências básicas e matérias sequenciais são o foco, as aulas apresentam objetivos muito orientados e buscam manter os alunos ativamente envolvidos. Por isso, é preciso ambientes de aprendizagem firmemente estruturados e orientados para as tarefas propostas. A disposição da sala em mesas em linhas horizontais para acompanhar demonstrações por parte dos professores é um exemplo.

O **modelo de ensino de aprendizagem cooperativa**, por fim, para Teixeira e Reis (2012), busca, também, ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares. Contudo, este modelo foca igualmente em objetivos sociais e nas relações humanas, atribuindo uma atenção especial ao uso do espaço na sala de aula e ao mobiliário.

Com **carteiras em grupos**, por exemplo, é possível incentivar a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa e tarefas realizadas em pequenas turmas. Para que façam exposições e/ou demonstrações, há possibilidades de locomoção das mesas e cadeiras.

Além disso, as autoras mencionam a **disposição das carteiras em asa**, que é uma formação mais flexível e desenvolvida por Newsome. Alterna-se, nesse modelo, entre uma aula de instrução direta e uma aula de aprendizagem cooperativa, em um curto período de tempo.

Conforme apresentam,

As mesas e cadeiras estão colocadas numa formação em asa, conforme se pode observar na Figura 5 (disposição frontal). Quando solicitados, os alunos nas carteiras sombreadas movem as suas mesas para as posições requeridas, conforme Figura 5 (disposição para aprendizagem cooperativa). Tanto de uma forma como de outra, consegue-se visualizar todos os alunos e a sala parece ser mais espaçosa. (TEIXEIRA; REIS, 2012)

Para ilustração, observemos a seguinte imagem.

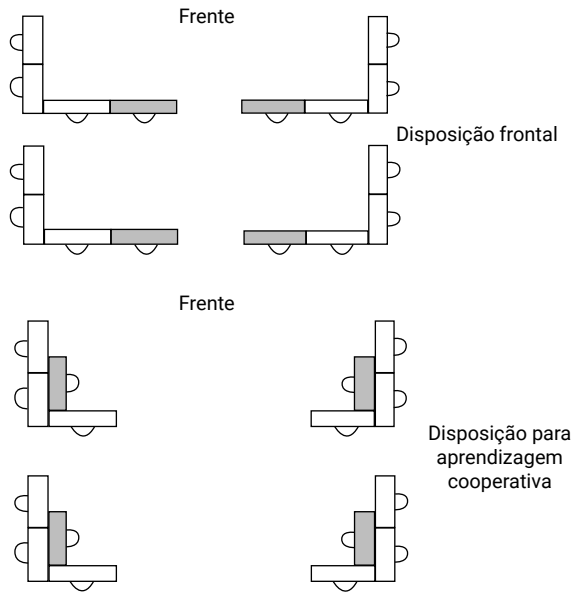


Figura 5 - Disposição de carteiras em asa. (Richardson, 1997, p. 95; Arends, 2008, p. 360)

Nesse contexto, a **ação pedagógica do professor está refletida na forma como organiza e usa o espaço da sala de aula**. Para Teixeira e Reis (2012), independentemente da forma como o mobiliário está disposto, é preciso que o espaço da sala de aula seja um **lugar agradável** e tenha as **condições necessárias** para as aprendizagens da leitura, da escrita, do debate, da resolução de problemas, entre outras.

Além disso, a aprendizagem em sala de aula envolve uma série de outros fatores, como as características de um grupo cultural, por exemplo, e ocorre, na maioria das vezes, em Instituições com funções sociais limitadas. Dito isso, é preciso que saibamos que a educação e o aprendizado não são, nunca, exclusivamente individuais e não se limitam apenas às relações professor x aluno.

Teixeira e Reis (2012) **apresentam a aprendizagem cooperativa** como um modelo e uma estratégia de ensino capazes de ajudar os alunos não só na aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também nos objetos sociais e na forma como são pensadas as relações humanas. Por meio de **diversos métodos utilizados**, segundo as autoras, a aprendizagem cooperativa permite inúmeras possibilidades de **criação e combinação**, que se relacionam às necessidades educativas, além de enriquecerem os recursos do corpo docente e serem ajustáveis à diversidade de condições do ambiente escolar.

Historicamente, o modelo de aprendizagem cooperativa, segundo elas, remonta à Grécia Antiga, mas os estudos mais recentes estão relacionados às discussões de teóricos do século XIX, tais como Herbart, Froebel, Pestalozzi e, também, às teorias de aprendizagem e do desenvolvimento de Piaget.

No final do século XIX e início do século XX, segundo apresentado, John Dewey apareceu como um teórico que destacou a importância de aprendizagens que tornem a escola mais ligada à vida em sociedade por meio de um ambiente de aprendizagem que conte com **procedimentos científicos e democráticos**.

Sobre as condições para a realização de um trabalho cooperativo, as autoras citam a importância da **interdependência positiva**, na qual:

- cada sujeito deve perceber que o seu sucesso está ligado ao do restante do grupo;
- as **interações face a face**, que estimulam e permitem o desenvolvimento da autoestima e de competências sociais são importantes;
- é significativa a **responsabilidade individual**, que envolve o compromisso individual e a responsabilidade pessoal para se atingir os objetivos do grupo;
- são importantes as **competências sociais e interpessoais**;
- é indispensável a **autorreflexão do grupo**, baseada na avaliação e regular do funcionamento do grupo.

Esse modelo de aprendizagem cooperativa, segundo as autoras, permite a realização de tarefas escolares em conjunto, mas também valoriza o esforço coletivo e o individual.

Os objetivos principais desse modelo são:

- a realização escolar;
- a tolerância e a aceitação da diversidade; e
- o desenvolvimento de competências sociais.

Para isso, o uso do espaço na sala de aula e do seu mobiliário é fundamental, já que é preciso distribuir os alunos por grupos, alterando a disposição das carteiras sempre que preciso e tendo cuidado no planejamento das tarefas, definição das regras e procedimentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria-Executiva, Secretaria de Educação Continuada, 2006
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-261.
- TEIXEIRA, M, T; REIS, M, F. **A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

AS TEORIAS DO CURRÍCULO

DO PROPOSTO À PRÁTICA

O termo “currículo” esteve por muito tempo relacionado à lista de conteúdos que deveriam ser ensinados pelas escolas. No entanto, pode ser compreendido como um “documento de identidade” (SILVA, 2003), que orienta as instituições de ensino.

A palavra “currículo” tem origem no termo latino *currere*, que significa “curso” ou “pista de corrida”. Isso tem relação com o currículo escolar. Na escola, ele constitui o elemento núcleo do projeto pedagógico e viabiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Vejamos as concepções básicas de **currículo** apoiadas na teoria de três autores:

- Tomaz Tadeu da Silva (2003) afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiam. O currículo é lugar, espaço e território. O

currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. [...] O currículo é documento de identidade.

- Libâneo (2007) define o currículo escolar como:

[...] a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico [...] compreende-se o currículo como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade para a formação dos alunos; é tudo o que espera ser aprendido e ensinado na escola. (2007, p. 362)

- Gimeno Sacristán (1999), por sua vez, define:

Currículo é a ligação entre a Cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Dica

Vale enfatizar que não se imagina um currículo que não abranja a educação inclusiva para a diversidade e para tantas outras especificidades dos estudantes, tendo em vista que é um documento de inclusão escolar.

CURRÍCULO E LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orienta para um currículo de base nacional comum para o ensino fundamental e médio. As disposições sobre currículo estão em **três artigos** da LDB.

Define-se a competência da União no inciso IV, do art. 9º, conforme exposto a seguir:

Art. 9º A União incumbir-se-á de: [...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a **assegurar formação básica comum**;**

Mais referências, de maneira específica, são vistas no capítulo sobre educação básica, no qual se pode ler:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devendo ser **constituído por uma ter base nacional comum**, a ser complementada, **em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar**, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
[...]

O art. 27 estabelece diretrizes para orientar conteúdos curriculares da educação básica, envolvendo direitos, deveres, valores e orientações visando ao mercado de trabalho:

Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica **observarão**, ainda, as seguintes diretrizes: **I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social**, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A Lei em comento traz a sugestão de flexibilização do currículo, admitindo a inclusão de disciplinas conforme o contexto local. Como exemplo, pode-se citar um currículo que seja “apropriado às reais necessidades e interesses dos alunos” da zona rural.

Art. 28 Na oferta de **educação básica para a população rural**, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região**, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O **fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas** será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a **manifestação da comunidade escolar**.

Dica

Para gabaritar o tema currículo, **é preciso dominar: conceitos, tipos, níveis, teorias, autores e legislação.**

TIPOS DE CURRÍCULO

Para melhor compreender as diferentes perspectivas do currículo escolar, é importante conhecer os tipos de currículo, pois podem se apresentar em duas perspectivas distintas:

- Currículo fechado:

Considere uma organização curricular por disciplinas isoladas, dispostas em uma grade curricular, que não foi discutida e nem elaborada pelos professores e visa a desenvolver nos alunos habilidades e destrezas desejadas pela sociedade. (FUNCAB, 2013, SEDUC-RO).

- Currículo aberto:

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola. (IBADE, 2016, SEDUC-RO).