

Secretaria Municipal De Educação do Estado Do Pará

# SEMEC-PA

Professor Licenciado Pleno – mag.04: Pedagogia –  
Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do  
Ensino Fundamental. Área de atuação: Educação Infantil

FV075-N0

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

## **OBRA**

Secretaria Municipal De Educação do Estado Do Pará

Professor Licenciado Pleno – mag.04: Pedagogia – Magistério para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Área de atuação: Educação Infantil

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 002/2020 - PMB/SEMEC

## **AUTORES**

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco  
Legislação - Profº Fernando Zantedeschi e Profª Bruna Pinotti  
Noções De Informática - Profº Ovidio Lopes da Cruz Netto  
Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

## **PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO**

Leandro Filho

## **DIAGRAMAÇÃO**

Willian Lopes

## **CAPA**

Joel Ferreira dos Santos



[www.novaconcursos.com.br](http://www.novaconcursos.com.br)

[sac@novaconcursos.com.br](mailto:sac@novaconcursos.com.br)

# SUMÁRIO

## LÍNGUA PORTUGUESA

Compreensão e interpretação de texto .....	1
Tipologia e gêneros textuais. ....	8
Figuras de linguagem. ....	9
Significação de palavras e expressões.Relações de sinonímia e de antonímia. ....	13
Ortografia. ....	17
Acentuação gráfica.....	21
Uso da crase. ....	24
Fonética e Fonologia: som e fonema, encontros vocálicos e consonantais e dígrafos. ....	27
Morfologia: classes de palavras variáveis e invariáveis e seus empregos no texto. 11. Locuções verbais (perífrases verbais). ....	30
Funções do “que” e do “se”. ....	67
Formação de palavras. ....	67
Elementos de comunicação. ....	69
Sintaxe: relações sintático-semânticas estabelecidas entre orações, períodos ou parágrafos (período simples e período composto por coordenação e subordinação). ....	70
Concordância verbal e nominal. ....	80
Regência verbal e nominal. ....	87
Colocação pronominal. ....	93
Emprego dos sinais de pontuação e sua função no texto. ....	93
Elementos de coesão. ....	96
Função textual dos vocábulos. ....	101
Variação linguística.....	102

## LEGISLAÇÃO

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	1
Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 - Política Nacional de Educação Ambiental.....	20
Resolução 3/2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – Normas Nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.....	22
Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.....	23
Resolução nº 4, de 13/07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	79
Resolução nº 7, de 14/12/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.....	90
Lei nº 7.502, de 20/12/1990 – Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Belém.....	99
Lei n. 7507, de 14 de janeiro de 1991, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Belém.....	104
Ética no serviço público.....	106

# SUMÁRIO

## NOÇÕES DE INFORMÁTICA

Conceitos e fundamentos básicos. Conhecimento e utilização dos principais softwares utilitários (compactadores de arquivos, chat, clientes de e-mails, reprodutores de vídeo, visualizadores de imagem, antivírus). Identificação e manipulação de arquivos. Backup de arquivos. Conceitos básicos de Hardware (Placa mãe, memórias, processadores (CPU) e disco de armazenamento HDs, CDs e DVDs). Periféricos de computadores. ....	01
Ambientes operacionais: utilização dos sistemas operacionais Windows 7 e Windows 10.....	08
Conceitos básicos sobre Linux e Software Livre. ....	16
Utilização de ferramentas de texto, planilha e apresentação do pacote Microsoft Office (Word, Excel e PowerPoint) – versões 2010, 2013 e 2016. Utilização de ferramentas de texto, planilha e apresentação do pacote LibreOffice (Writer, Calc e Impress) - versões 5 e 6. ....	21
Utilização e configuração de e-mail no Microsoft Outlook. Conceitos de tecnologias relacionadas à Internet e Intranet, busca e pesquisa na Web, mecanismos de busca na Web. Navegadores de internet: Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome. ....	46
Segurança na internet; vírus de computadores; Spyware; Malware; Phishing e Spam. ....	59
Transferência de arquivos pela internet.....	63

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Educação Infantil: Concepções e práticas pedagógicas.....	1
Função Social da Escola Pública.....	11
Concepções de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky e Wallon.....	13
A organização curricular na Educação Infantil segundo os parâmetros da BNCC.....	22
O brincar como eixo dinamizador do currículo.....	34
Avaliação na Educação Infantil e documentação pedagógica.....	36
O professor como mediador do processo de aprendizagem na Educação Infantil.....	43
A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil e o processo de ensino-aprendizagem.....	46
Estrutura, organização e financiamento dos sistemas de ensino.....	55
Diversidade cultural no processo formativo na Educação Infantil.....	56
A inclusão na Educação Infantil e a prática de professores.....	65
Sexualidade infantil.....	79
A literatura na Educação Infantil.....	81

# ÍNDICE

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Educação Infantil: Concepções e práticas pedagógicas .....	1
Função Social da Escola Pública.....	11
Concepções de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky e Wallon.....	13
A organização curricular na Educação Infantil segundo os parâmetros da BNCC.....	22
O brincar como eixo dinamizador do currículo .....	34
Avaliação na Educação Infantil e documentação pedagógica.....	36
O professor como mediador do processo de aprendizagem na Educação Infantil .....	43
A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil e o processo de ensino-aprendizagem.....	46
Estrutura, organização e financiamento dos sistemas de ensino .....	55
Diversidade cultural no processo formativo na Educação Infantil .....	56
A inclusão na Educação Infantil e a prática de professores .....	65
Sexualidade infantil .....	79
A literatura na Educação Infantil .....	81

## CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA<sup>1</sup>

Estudos contemporâneos têm evidenciado um crescente processo de conhecimento da criança em vários campos: o dimensionamento dos estudos psicológicos sobre desenvolvimento infantil, a inclusão da história para o estudo da infância, tendo como referência os trabalhos da história social da criança e da família, da década de 1970 e que até hoje, esse campo da história da infância cresce com repercussões em diversas áreas do saber, Kramer.

Dessa forma, Kramer compreende que concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”.

Assim, são diversas as direções de compreensão sobre infância. Diante desse contexto, o significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância no campo da sociologia, têm propiciado a compreensão de que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato social.

Nesse sentido, a antropologia tem procurado compreender a diversidade e as práticas culturais da infância e a psicologia vem se fundamentando na história e na sociologia, considerando, pois, a dinâmica das teorias e das lutas em defesa dos direitos das crianças, onde muitas questões são evidenciadas quanto à infantilização ou adultilização dos sujeitos. A esse respeito, Kramer ressalta:

As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas condições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho definido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.

Essa concepção sugere um repensar a prática do cuidar na educação infantil, no sentido de que o cuidar seja tratado de forma articulada com as discussões sobre o educar, onde tanto o cuidar quanto o educar sejam vistos como atividades educativas direcionadas às crianças que devem caminhar juntas, mediada por uma ação pedagógica consciente, capaz de discutir e repensar a questão vinculada à concepção de infância voltada para atender a criança como sujeito crítico.

<sup>1</sup> Texto adaptado de PINHEIRO, M. M. Concepções de Infância e de Educação Infantil que permeiam a Prática Docente.

Quanto à compreensão das professoras entrevistadas, estas expressaram que neste processo de desenvolvimento e aprendizagem, requer cuidados dos adultos com as crianças, destacando a complexidade de lidar com a diversidade de comportamentos. Nesse sentido, afirmou Hortênsia: “[...] agora que também não é um trabalho fácil não! Né, não é fácil! São muitas mentirinhas, vários comportamentos diferentes, que a gente tem de lidar, e saber trabalhar né, porque não é fácil”.

Com essa afirmação, a professora quis assinalar quão grande é a responsabilidade que elas assumem quanto ao desenvolvimento das crianças, destacando os conflitos presentes nas relações de um grupo, pois, como afirma Bujes:

*[...] a responsabilidade pela criança é cheia de conflitos, ela envolve protegê-la do mundo, cuidar para que ela não sucumba aos seus perigos, mas, também, garantir que as novas gerações preservem o mundo que receberam para assegurar que ele e a humanidade sobrevivam; [...] as crianças chegam ao mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz ‘se tornarem gente’ [...], é o mundo da cultura (no qual já estão presentes formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver...) [...], a criança trabalha sobre elementos já presentes na cultura de seu grupo de origem.*

É preciso, pois, entender as múltiplas e diversas manifestações presentes nas vivências das crianças.

A esse respeito, Zilberman mediante o desenvolvimento, no campo da literatura, de estudos e reflexões sobre várias imagens construídas no terreno das relações sociais em contextos distintos, bem como das construções e/ou conflitos presentes na realidade em que se materializam essas relações, faz uma reflexão sobre o que representam os conflitos na vida das crianças.

Esses estudos condicionaram-na a reconhecer a intrínseca relação existente entre a concepção de infância com o que os adultos e a sociedade, de forma geral, projetam, em suas representações e sistemas de sentido, sobre a criança. Condicionaram-na, também, a afirmar que a escola desempenha, nesse contexto, à medida que se depara com os conflitos produzidos nas relações socialmente estabelecidas, mas também no âmbito das relações escolares, a função de introduzir a criança no mundo adulto, mas, ao mesmo tempo, protegê-la do mundo exterior.

## INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA



### #FicaDica

Talvez pudéssemos dizer que a maneira como os adultos respondem à pergunta “como educaremos as crianças” é bastante reveladora do que eles pensam sobre a sociedade, a vida e o futuro da humanidade. Se essa hipótese estiver correta e se analisarmos criticamente o que tem sido a educação da infância brasileira nas últimas décadas, chegaremos à conclusão de que a sociedade contemporânea resolveu deixar que o acaso decida os rumos da história.

Em se tratando de uma sociedade dominada pela lógica do capital, as consequências dessa atitude não são alentadoras. Os textos reunidos neste livro guardam em comum a não aceitação dessa renúncia ao trabalho de formação intencional das novas gerações e se somam a estudos que têm preconizado a adoção da pedagogia histórico-crítica no campo da educação, opondo-se à difusão das pedagogias do aprender a aprender e reafirmando o ato de ensinar.

### AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

O processo de abertura democrática que se deu no Brasil na década de 1980 foi marcado pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista. (SAVIANI, 2010).

No contexto educacional dessa década, surgiu a necessidade de se constituírem pedagogias contra-hegemônicas, “[...] isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.” (SAVIANI, 2010). Esse autor agrupa as propostas desse período em duas grandes tendências. A primeira, centrada no saber popular e na autonomia, inspirou-se basicamente nas ideias de Paulo Freire (pedagogias da “educação popular”) e na tradição anarquista (pedagogias da prática). Já a segunda tendência, na qual encontramos a pedagogia crítico-social dos conteúdos (José Carlos Libâneo) e a pedagogia histórico-crítica, inspirou-se no marxismo, mas como ressalta Saviani, com diferentes interpretações. Assevera o autor que

[...] uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2010).

As pedagogias contra-hegemônicas não conseguiram alcançar os resultados esperados. A hegemonia do neoliberalismo e pós-modernismo na década de 1990 fez refluir a adesão a essas pedagogias. Mais que isso, houve uma transmutação daquelas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a alinhar-se com o quadro hegemônico político e cultural. Exemplos disso são: a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada “pós-constructivismo” (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das “pedagogias da prática” (referenciando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors).

Dedicaremos algumas linhas às pedagogias libertadora (Paulo Freire) e crítico social dos conteúdos tendo em vista que a primeira teve grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e que a segunda se identificava com a pedagogia histórico-crítica.

Paulo Freire ficou conhecido em âmbito nacional na década de 1960 por seu método para alfabetização de adultos. Sua proposta era efetuar um levantamento sobre o vocabulário dos educandos, identificando palavras significativas para eles, que assim se constituíam no ponto de partida da alfabetização, ampliada pelos debates empreendidos durante a ação pedagógica. Saviani assim descreve o método freireano de alfabetização, com base na obra do próprio Paulo Freire, “Educação como prática da Liberdade”:

Para a execução do método, Freire idealizou os círculos de cultura, em lugar de escola, nos quais, em lugar de professores, atuavam coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitavam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade; em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhavam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (p. 103, nota 2). (SAVIANI, 2010, p. 325)

Ainda esse autor assinala que a partir da obra de Freire, “Pedagogia do Oprimido”, uma série de escritores marxistas passam a ser mencionados. Entretanto, isso não significou que Paulo Freire estivesse aderindo ao marxismo, pois os autores marxistas “[...] são citados incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com sua perspectiva teórica”. (SAVIANI, 2010, p. 331).

Em que pese a importância de Paulo Freire para a educação<sup>1</sup>, retomando sua proposta de alfabetização, podemos verificar que suas ideias substituem a escola por círculos de cultura, professores por coordenadores de grupo e conhecimentos clássicos (considerados por ele depositados na cabeça dos educandos, daí a expressão de Freire de “educação bancária”) por aqueles advindos da realidade dos alunos.

Para não nos estender demais, apenas vale mencionar que, primeiro, ao que nos parece, o problema da educação bancária poderia ser solucionado alterando-se a forma de transmissão e não pela mudança de seu conteúdo. Segundo, que ao voltar-se aos conhecimentos cotidianos, dados pelo interesse expresso pelos alunos, isso muito nos aproxima das pedagogias do “aprender a aprender” (Cf. DUARTE, 2006b). Nesse sentido, não por acaso, Paulo Freire aparece em programas de formação de professores fundamentados em postulados teóricos alinhados ao “aprender a aprender”. Exemplos disso são o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA)<sup>2</sup>, bem como sua versão paulista, “Letra e Vida”, que, ao tratar da educação de jovens e adultos, tomam Paulo Freire como referência.

Vera Barreto<sup>3</sup>, no texto “As ideias de Paulo Freire” que faz parte do módulo 3 do programa “Letra e Vida”, menciona alguns equívocos sobre o pensamento freireano. Segundo ela, muitos acreditaram que Paulo Freire “[...] postulava apenas a reflexão da realidade imediata e conhecida dos educandos.” (BARRETO, 2006). Mas isso, segundo ela, não está de acordo com a pedagogia proposta pelo educador. Em vídeo do PROFA, também exibido no curso do “Letra e Vida”, Barreto assevera que

[...] na verdade, o que estava se propondo [no trabalho de alfabetização freireana] é que os assuntos, os temas, nascessem da necessidade, da curiosidade, da pergunta dos educandos, mas que sem dúvida, no trabalho de sala de aula esse universo fosse se abrindo para novas questões, muitas vezes nem sempre presentes naquelas primeiras. (BARRETO, s.d., grifo nosso).

O eclodir de temas, a partir das manifestações dos alunos, é previsto pelos postulados construtivistas, participe das pedagogias do “aprender a aprender”. No interior do construtivismo as aprendizagens expressam conhecimentos relativizados, tanto porque estão vinculadas à vida cotidiana dos indivíduos (as culturas locais se sobrepõem à cultura universal) como porque todo o conteúdo apreendido depende de um ponto de vista, construído por cada sujeito (DUARTE, 2006b). Ressalte-se ainda que no mesmo vídeo do PROFA, anteriormente mencionado, Vera Barreto alinha Paulo Freire à psicogênese da língua escrita. Segundo ela:

Os conhecimentos sobre alfabetização do período de Paulo Freire eram significativamente menores do que hoje. Os últimos trinta anos foram privilegiados e a psicogênese da língua escrita trouxe inegavelmente aspectos novos, extremamente importantes, que abrem novas possibilidades de um trabalho de alfabetização. É importante hoje, para aquelas pessoas que buscam em Paulo Freire o referencial educativo e que atuam na área de alfabetização [...], levar em conta essas novas descobertas que foram produzidas ao longo dos últimos trinta anos. Depois da psicogênese ficou muito mais fácil fazer um trabalho na linha de Paulo Freire. Isso porque muitas coisas que faltavam naquele momento, hoje têm.

Como podemos observar, alinhar Paulo Freire às pedagogias do “aprender a aprender” não é um esforço daqueles que possam tomá-lo para fazer a crítica à sua obra. São os próprios construtivistas que fazem essa vinculação, com a qual concordamos e na qual encontramos coerências teóricas, que nesse espaço não nos caberia discutir.

Tratando agora da pedagogia crítico-social dos conteúdos, como atesta Saviani (2010), ela não foi retomada de forma explícita por José Carlos Libâneo a partir da década de 1990. Entretanto, suas discussões no campo da didática demonstram que o Professor Libâneo mantém aquilo que anteriormente mencionamos sobre interpretações do marxismo somente para a crítica às desigualdades. Sua concepção didática é de que é possível alinhar a psicologia histórico-cultural com os princípios do “aprender a aprender”. Isso se esclarece, por exemplo, em texto publicado em 2004 pela Revista Brasileira de Educação, intitulado “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov” (LIBÂNEO, 2004). Nele, o autor defende a educação escolar, os processos educativos mediados pelo professor, mas argumenta em favor do desenvolvimento da capacidade de aprender

[...] em razão de exigências postas pelo volume crescente de dados acessíveis na sociedade e nas redes informacionais, da necessidade de lidar com um mundo diferente e, também, de educar a juventude em valores e ajudá-la a construir personalidades flexíveis e eticamente ancoradas. (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Ao analisar que o mundo atual nos coloca diante de novos problemas, que exigem diferenciadas qualificações profissionais para o processo produtivo, embora reconheça que isso se refere a marcas dadas pelo capitalismo, o autor acaba por atestar que as mudanças do mundo do trabalho não podem ser desconsideradas, pois se assim fosse, estaríamos compartilhando de preceitos de exclusão de camadas da população que precisam “[...] de uma formação compatível com essas mudanças.” (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Contrariamente à posição defendida por Libâneo, concordamos com a posição explicitada por Duarte em seu artigo “Porque é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo” (2008) no sentido de que os princípios pedagógicos sintetizados no lema “aprender a aprender” não são incorporáveis à teoria pedagógica marxista.

Como já afirmamos, no contexto da década de 1990, marcado pela hegemonia do ideário neoliberal e pós-moderno, verifica-se que, diante das frustradas tentativas de implantação de políticas educacionais “de esquerda” na década de 1980, refluíram as adesões dos educadores aos movimentos progressistas. (SAVIANI, 2010).

Mesmo nesse quadro adverso, muitos educadores continuaram a trabalhar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Uma demonstração disso foi a realização, em 1994, na Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, do “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira” (SILVA JÚNIOR, 1994), que reuniu mais de 600 participantes interessados em discutir com o próprio Saviani sua obra e atuação profissional.

Na virada do século já eram perceptíveis os sinais de revigoração do interesse pela abordagem marxista nos vários campos da prática social, inclusive a educação. Os educadores que não haviam deixado de trabalhar na linha da pedagogia histórico-crítica voltaram a ocupar um espaço importante nos debates sobre os destinos da escola brasileira. As obras de Dermeval Saviani são um exemplo da vitalidade dessa corrente pedagógica. O livro “Escola e Democracia” (2008) está em sua 41ª edição, com mais de 200 mil exemplares vendidos. A obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (2003) encontra-se na 10ª edição, com mais de 35 mil exemplares vendidos. “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” (2010) recebeu em 2008 o prêmio Jabuti na categoria educação, psicologia e psicanálise, sendo importante contribuição para se compreender a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil desde suas origens. Em dezembro de 2009, o grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” promoveu na Universidade Estadual Paulista (campus de Araraquara, SP) um seminário comemorativo dos 30 anos da pedagogia histórico-crítica, no qual se reuniram professores e alunos de graduação e pós-graduação de 69 instituições, 37 cidades, 11 Estados

brasileiros. Isso indica que os educadores continuam discutindo sobre alternativas pedagógicas que respondam a uma educação crítica na formação dos indivíduos, da qual trataremos no próximo item, versando sobre a pedagogia historicocrítica.

## A DEFESA DA ESCOLA E DO ENSINO

A pedagogia histórico-crítica começa a ser organizada teoricamente no final da década de 1970 e está fundamentada no materialismo histórico dialético. Essas ideias avançam em termos de sistematização com o texto "Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara", publicado na revista da ANDE em 1982. Esse texto integra a obra "Escola e Democracia" (2008), lançada em 1983. Nessa obra, o autor explicita que "[...] uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola e [...] estará interessada em métodos de ensino eficazes." (SAVIANI, 2008, p. 55-56). Para tanto, o autor formula as diretrizes metodológicas dessa pedagogia. Seus métodos de ensino estariam situados "[...] para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros." (SAVIANI, 2008, p. 56). Em 1984, Saviani assume a nomenclatura pedagogia histórico-crítica.

A obra "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações" (2003) foi lançada em 1991, reunindo textos anteriormente publicados em revistas científicas e, a partir da 8ª edição, sendo acrescido de dois novos textos. Nesse livro, Saviani destaca a natureza do trabalho educativo, que corresponde a um trabalho não material, que incide sobre ideias, valores, princípios símbolos, conceitos etc. e que a especificidade do trabalho educativo "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2003, p. 13). A partir da compreensão da natureza e especificidade da educação, é preciso olhar então para o seu objeto, que

[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

(SAVIANI, 2003, p. 13).

Estando a pedagogia histórico-crítica inserida na luta política pela superação do capitalismo por uma sociedade socialista, em direção ao comunismo, ela se posiciona na luta de classes ao lado da classe trabalhadora defendendo a apropriação universal das conquistas produzidas historicamente pelo trabalho humano, que se objetivam sob a forma de instrumentos da cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.), cuja apropriação é essencial ao desenvolvimento ontogenético e ocorre nas e pelas relações com outros indivíduos. Assim, a criança, em seu desenvolvimento, "[...] não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos." (LEONTIEV, 1978, p. 271-272).

Para que a escola efetivamente realize sua função de viabilizar a socialização do conhecimento sistematizado é importante distinguir entre o principal e o secundário, pois essa distinção será decisiva na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos na sala de aula, definidos pelo critério do clássico. Segundo Saviani (2003), clássico é aquilo que perdurou ao tempo porque permanece como essencial, como referência ao mundo em que vivemos e fundamental para se compreender o atual estágio de desenvolvimento em que nos encontramos.

Além de determinar quais os conteúdos mais relevantes ao desenvolvimento dos seres humanos, é preciso dosar e sequenciar o conhecimento, de forma a automatizar mecanismos que permitam o domínio de outros procedimentos mais complexos, que só podem ser apreendidos diante de uma organização do conhecimento, traduzido em saber escolar. (SAVIANI, 2003). Para o autor, automatizar significa dominar certos instrumentos culturais, internalizando-os. Para ilustrar essas considerações, Saviani dá o exemplo da alfabetização, afirmando a necessidade do domínio das operações ligadas à escrita.

[...] é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. (SAVIANI, 2003, p. 20).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo diz respeito à cultura historicamente produzida. Por meio do trabalho, o ser humano se objetiva, de início, para atendimento de carecimentos básicos. Mas à medida que incorpora, de forma crescente, às suas atividades, elementos e processos da natureza, passa a produzir segundo novos imperativos (não mais somente orgânicos), ligados às necessidades sociais e assim, a produção humana universaliza-se ao longo da história. (MARX, 1984).

Tendo em vista a riqueza produzida pelos seres humanos, a formação dos indivíduos deve humanizá-los, ou seja, garantir-lhes a apropriação da cultura, que depende da "[...] possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave." (LEONTIEV, 1978, p. 283). Isso é possível,

[...] mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 1978, p. 283-284).

A classe trabalhadora deve tomar para si aquilo que tem sido apropriado de forma privada pela elite. Partindo da defesa de uma formação humana plena e para todos, entendemos que garantir acesso ao conhecimento em suas formas clássicas é uma das condições para a superação da sociedade de classes. No caso da escola, é preciso então assegurar conteúdos universais, constituídos como fundamentais ao patrimônio humano-genérico. Por isso Saviani (2008, p. 45) afirma que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Os alicerces teóricos da pedagogia histórico-crítica são expostos por Saviani em diversas obras. Podemos tomar como exemplo suas considerações no livro "História das Ideias Pedagógicas no Brasil":

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2010, p. 422).

A reflexão desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica busca propor novos caminhos para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento. Sua tarefa, em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2003, p. 9).

Podemos verificar, portanto, a necessidade de que a prática pedagógica se organize adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos alunos. Dermeval Saviani, no terceiro capítulo do livro "Escola e democracia" propõe um método pedagógico que superaria tanto o método tradicional como o escolanovista e, ao apresentar esse novo método, o faz na forma

de "passos", comparando-os aos que caracterizariam o método tradicional e o escolanovista. Como o próprio Professor Saviani comenta nesse capítulo, intitulado "Escola e democracia II – Para além da teoria da curvatura da vara" seria mais adequada a menção a momentos, visto a interdependência existente entre eles. São, portanto, etapas que se articulam toda vez que se quer ensinar algo. Com isso, Saviani objetiva a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que), recursos (como) e determinantes sociais do trabalho educativo. (Cf. PASQUALINI, 2010).

Em relação ao conteúdo, é preciso questionar: por que é relevante ensinar determinado conteúdo? A resposta a essa questão guia-se dialeticamente pela objetividade e pela subjetividade. Do ponto de vista da realidade objetiva é preciso que o conteúdo escolar seja constituído por conhecimentos que permitam uma compreensão da realidade natural e social em seus aspectos essenciais. Do ponto de vista da subjetividade, é preciso analisar a contribuição dos conteúdos escolares à formação e ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas.

Partindo da referência "para quem ensinar", guiamos adequadamente os instrumentos a serem utilizados e os objetivos do ensino. Para determinar quem é o aluno ao qual se dirigem as ações, é preciso conhecer os processos de desenvolvimento, identificando qual é a atividade-guia<sup>7</sup>, ou seja, qual atividade promoverá o maior desenvolvimento daquela etapa do indivíduo.

Já o objetivo é orientado pelo "para que ensinar algo". O que vamos ensinar humaniza o aluno? Mas atender o aluno não é suprir suas necessidades imediatas (aluno empírico), mas sim, lhe propiciar ascender do empírico ao concreto pela mediação do abstrato – compreender as múltiplas determinações de um fenômeno. O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos no aluno concreto.

Em relação ao "como" ensinar, ou seja, quais recursos serão utilizados para atingir os objetivos traçados? Se ensinarmos algo de uma determinada maneira, o quanto vamos atingir dos objetivos? De que outras maneiras poderíamos ensinar para conseguir nos aproximar mais dos objetivos traçados?

Finalmente, sobre os determinantes de realização do trabalho pedagógico, se trata justamente dos condicionantes que precisamos levar em conta: quem são os alunos, qual é o conteúdo e quais os recursos disponíveis. Dessa afirmação podemos concluir que um conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem e que, da mesma maneira, em condições adversas e recursos impróprios, o trabalho pedagógico será depauperado.

Fonte

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Universidade Federal do Espírito Santo