

Só Questões



Concurso Público - Ano 2018

500

QUESTÕES

COMENTADAS

DE

CONHECIMENTOS

PEDAGÓGICOS



Acerte o alvo!

Diferencial Concursos

Wilma G. Freitas

500

Questões Comentadas
De Conhecimentos Pedagógicos

APOSTILA AMOSTRA

**Para adquirir a apostila de 500 Questões Comentadas de
Conhecimentos Pedagógicos**

acesse o site:



SUMÁRIO

• Apresentação.....	5
• Questões.....	6
• Respostas.....	466
• Bibliografia.....	614

APRESENTAÇÃO

O mundo dos concursos públicos tem ganhado uma importância cada vez maior a cada ano que passa. É surpreendente o número de pessoas que concorrem todos os anos às oportunidades de emprego estável, boas condições de trabalho e salários.

O estudo por meio de resolução de questões é extremamente importante para o entendimento e a fixação da matéria. Por vezes, a leitura de um livro, apostilas, textos, a princípio parecem fáceis, porém, ao se deparar com o caso concreto, surgem as complicações. Nada melhor do que resolver questões, principalmente quando estas possuem comentários objetivos e de fácil compreensão, retirados de livros de renomados autores.

A apostila de 500 Questões Comentadas de Conhecimentos Pedagógicos é mais um instrumento colocado à disposição do professor para auxiliá-lo no alcance de seu objetivo, ou seja, aprovação num concurso público.

Nunca é demais frisar que é a prática de exercícios que fixa o conhecimento e prepara o candidato para reconhecer as armadilhas preparadas pelas bancas organizadoras dos certames, pois muitas vezes conhecer determinado assunto não é suficiente para assimilar a forma como este conhecimento é cobrado nas provas.

A quantidade de questões aliada à qualidade, rapidez no envio e ao compromisso de conduzir o candidato ao sucesso representam todo nosso diferencial.

Wilma G. Freitas

QUESTÕES

1. Considerando as reflexões de Tardif e Lessard a respeito dos fins do trabalho docente, analise as seguintes afirmativas e assinale com V as verdadeiras e com F as falsas.

- () A educação configura-se como uma prática profissional cujas situações de trabalho se caracterizam pela instabilidade, mobilidade e indeterminação: os objetivos não são inerentes à situação, mas derivam em boa parte das intervenções e interpretações dos atores.
- () Os objetivos escolares, que impactam o trabalho docente, são imprecisos, não-operatórios e definem uma tarefa complexa, coletiva – que envolve diferentes agentes sociais – e temporal, cujos efeitos são incertos e ambíguos.
- () Os objetivos gerais e os resultados do trabalho docente trazem a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas, em torno das quais, num determinado período, se estabelece um consenso claramente definido.
- () Os programas escolares são instrumentos cognitivos úteis, que permitem aos professores organizarem sua ação em função de objetivos, expectativas, sequências, etc., unificando sua ação coletiva e orientando-a para os conteúdos e objetivos comuns.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência de letras CORRETA.

- a) (V) (V) (F) (V)
- b) (V) (F) (V) (V)
- c) (F) (F) (V) (F)
- d) (F) (V) (F) (F)

2. Analise as seguintes afirmativas concernentes ao planejamento e à organização do ensino.

- I. O planejamento do ensino centrado em aulas expositivas potencializa a criação de estratégias que favorecem a interação dos alunos com os objetos do conhecimento (os tópicos do currículo).
- II. Para exercer seu papel de mediador entre o livro didático e os alunos, o professor deve realizar uma avaliação crítica do livro e definir o ritmo e as maneiras de seu uso segundo os conhecimentos prévios de seus alunos e suas possibilidades cognitivas.
- III. Um planejamento pedagógico cuidadoso deve começar pela clarificação dos objetivos educacionais passando pela seleção das ideias importantes do conteúdo e das habilidades a serem desenvolvidas.

A partir dessa análise, pode-se concluir que estão CORRETAS

- a) Apenas as afirmativas I e II.
- b) Apenas as afirmativas I e III.
- c) Apenas as afirmativas II e III.
- d) Todas as afirmativas.

3. Na perspectiva da Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire), ensinar exige dos educadores alguns saberes fundamentais, dentre os quais NÃO se inclui:

- a) Exercício de curiosidade.
- b) Intransigência intelectual.
- c) Liberdade e autoridade.

d) Rigoriedade científica.

4. Assinale a alternativa que, de acordo com Edgar Morin (Os sete saberes necessários à educação do futuro), apresenta corretamente um aspecto constitutivo da educação comprometida com a ética do gênero humano.

- a) A ética do gênero humano tem como uma de suas dimensões fundamentais a relação entre indivíduo singular e espécie humana efetivada por meio da comunidade de destino planetário.
- b) A ética deve ser ensinada por meio de lições de moral, com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e da espécie humana.
- c) Configuram-se como finalidades ético-políticas do novo milênio: conceber a humanidade como uma comunidade planetária e evitar qualquer controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos.
- d) O desenvolvimento humano compreende a conquista das autonomias individuais e das participações comunitárias, com predominância das primeiras, que fortalecem as liberdades democráticas.

5. Ao ser aprovada para lecionar em uma nova escola, para crianças da Educação Infantil na faixa etária de quatro anos, a Profª Ana foi orientada a estruturar seu trabalho a partir do desenvolvimento de projetos. Realizou estudos sobre pedagogia de projetos e participou de um curso de formação profissional sobre o tema. Sentindo-se em condições de desenvolver projetos, escolheu o tema *Borboletas* e realizou um trabalho que, em síntese, envolveu as seguintes atividades:

- Visita ao borboletário da cidade e conversa sobre a vida das borboletas com o profissional responsável;

- Proposta de realização de uma investigação sobre a vida das borboletas, após perceber que as crianças tinham compreensões diferentes sobre o nascimento das borboletas e o que elas comiam;
- Levantamento de dados sobre a vida das borboletas em revistas, na internet, em enciclopédias, em livros, nas músicas;
- Entrevista com um lepidopterólogo (especialista em borboletas);
- Leitura do livro Romeu e Julieta, de Ruth Rocha, que conta a história de duas borboletinhas, e do poema As borboletas, de Vinícius de Moraes;
- Registros das descobertas por meio de desenhos, pinturas, mosaicos, reescrita do livro Romeu e Julieta, modelagem com argila, confecção de móveis de borboletas, confecção de um mural com recortes, desenhos e pinturas das crianças;
- O encerramento do projeto consistiu numa palestra das crianças para as demais turmas da educação infantil sobre o tema estudado.

Considerando o trabalho realizado pela professora, pode-se afirmar que o projeto de trabalho foi desenvolvido na perspectiva proposta por Fernando Hernández?

- a) Sim, a abordagem pedagógica escolhida pela professora – investigação do meio – compreende os projetos de trabalho.
- b) Não, porque o tema do projeto não partiu de um interesse espontâneo das crianças; foi sugerido pela professora.
- c) Sim, a professora levou em conta os conhecimentos prévios dos alunos e propôs um processo de investigação para uma construção coletiva dos novos conhecimentos.
- d) Não, uma vez que os conteúdos específicos para essa faixa etária não foram inteiramente contemplados ao longo do desenvolvimento do projeto.

- 6. A avaliação que se coloca a serviço da aprendizagem deve, também, ter como objetivo a compreensão da realidade escolar, visando ao aprimoramento das ações educativas.**

Uma avaliação nesse enfoque apresenta as seguintes características, EXCETO

- a) Constata a situação de aprendizagem do educando para subsidiar a atribuição de notas ou conceitos e a definição da progressão/não-progressão e certificação do aluno.
 - b) É contínua, configurando-se como uma prática dinâmica de investigação, de análise das observações realizadas ao longo do processo ensino-aprendizagem.
 - c) Incide sobre a atuação dos professores e outros profissionais da escola, sobre os conteúdos, processos de ensino, recursos físicos e materiais disponíveis.
 - d) Possibilita ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de autocrítica mediante exercícios de auto avaliação de sua participação no processo ensino-aprendizagem.
- 7. Para que uma avaliação não seja autoritária e conservadora, ela deverá se apresentar como:**
- a) Diagnóstica.
 - b) Deverá ser instrumento dialético do avanço.
 - c) Deverá ser instrumento de indicação de novos rumos.
 - d) Todas as alternativas estão corretas.
- 8. É consequência do fracasso escolar:**
- a) O aumento de suicídios nas camadas mais baixas da população.

- b) O aprimoramento do ensino para aqueles que conseguiram manter-se no processo de ensino – aprendizagem.
 - c) A formação de indivíduos sem auto estima e sem capacidade de análise crítica.
 - d) A seleção natural dos mais capazes para a aprendizagem.
- 9. A teoria que coloca o centro da produção intelectual no próprio sujeito, afirmando que o conhecimento ou é pré-formado nele ou é fruto primordialmente do seu pensamento, é:**
- a) Transformismo
 - b) Inatismo
 - c) Positivismo
 - d) Empirismo
- 10. Na concepção de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, quando se fala em “hipótese pré-silábica” não estamos nos referindo a:**
- a) Concepção construída pela criança para tentar superar a escrita silábica.
 - b) Concepção infantil construída para compreender a representação realizada pela escrita.
 - c) Conceito construído pelas crianças para estabelecer a forma de relação entre a escrita e a expressão do som da linguagem falada.
 - d) Critério construído pela criança para julgar a escrita legível.
- 11. Assinale a alternativa falsa, de acordo com Paulo Freire, em “Pedagogia da autonomia”:**

- a) Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.
- b) O sujeito ético não está permanentemente exposto à transgressão da ética, que é uma possibilidade, mas não uma virtude.
- c) A ética universal do ser humano é a ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.
- d) Mais do que um ser do mundo, o ser humano tornou-se uma presença no mundo, com o mundo e com os outros, presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”.

12. Segundo Morin, assinale a alternativa correta.

- I. A educação para a compreensão está ausente no ensino.
 - II. Em uma possível reforma de ensino deve ser considerada a adoção de um paradigma cognitivo, no qual a ordem e a desordem sejam vistas e tratadas nos seus campos específicos.
 - III. O século XX nos legou, entre outras coisas a racionalização que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma.
 - IV. Só o pensamento pode organizar o conhecimento, para conhecer é preciso pensar.
- a) Apenas I e II estão corretas.
 - b) Apenas III e IV estão corretas.
 - c) Apenas I, II e III estão corretas.
 - d) I, II, III e IV estão corretas.

13. Para Perrenoud, não é correto afirmar:

- a) Aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo.
- b) A didática das disciplinas se interessa cada vez mais pelos erros e tenta compreendê-los, antes de combatê-los.
- c) O Professor deve interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço, de compreender, esforçar-se, não corrigi-los proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los.
- d) O erro não deve ser considerado uma ferramenta para ensinar.

14. Para Vygotsky, no processo da constituição humana, as funções psicológicas superiores são de origem:

- a) Sociocultural.
- b) Biológica.
- c) Comportamental.
- d) Transcendental.
- e) Existencial.

15. A formação inicial deve preparar o futuro docente para uma profissão que:

- a) Não exige tanta qualificação ao longo da vida profissional.
- b) Exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional.
- c) Exige somente o ensino de técnicas pedagógicas.

- d) Exige apenas o ensino de metodologias ativas.
- e) Exige exclusivamente o ensino de como agir coletivamente na escola.

16. As habilidades de relacionamento interpessoal e social são aprendidas e desenvolvidas na sala de aula:

- a) No viver junto.
- b) Somente pela gerência feita pelo professor.
- c) Somente pela aplicação de técnicas pedagógicas.
- d) Somente pela boa vontade dos alunos.
- e) Pela imposição de direitos e deveres.

17. Sobre as situações de aprendizagem, analise as afirmativas seguintes e marque a alternativa CORRETA:

- a) Consistem em atividades lúdicas criadas pelos alunos.
- b) Consistem em atividades planejadas pelo professor, sem um objetivo específico.
- c) Consistem em atividades dirigidas pelo professor, tendo em vista somente os alunos com dificuldades.
- d) Consistem em atividades planejadas, propostas e dirigidas pelo professor para a aprendizagem dos alunos.
- e) Consistem em atividades não programadas pelo professor, que acontecem ocasionalmente em sala de aula.

18. Considerando a Educação Bancária preconizada por Paulo Freire, marque a alternativa CORRETA:

- a) A educação bancária tem por finalidade problematizar a realidade social.
- b) A educação bancária tem por finalidade promover a transformação social.
- c) A educação bancária tem por finalidade promover o diálogo entre os sábios e os que nada sabem.
- d) A educação bancária tem por finalidade conscientizar os alunos de uma condição de oprimido.
- e) A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores.

19. A Pedagogia Progressista manifestou-se em três tendências, que são elas:

- a) A humanista, a moderna e a tradicional.
- b) A libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.
- c) A liberal, a liberal renovada e a liberal avançada.
- d) A do conflito, a mediadora e a do consenso.
- e) A reprodutivista, a revolucionária e a mudancista.

20. O trabalho pedagógico resulta:

- a) Da relação entre os professores.
- b) Exclusivamente do planejamento feito ao início de cada ano letivo.

500

Questões Comentadas De Conhecimentos Pedagógicos

- c)** Da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e outros espaços.
- d)** Exclusivamente da interação do professor com a gestão da escola, por meio do planejamento e das reuniões pedagógicas.
- e)** Exclusivamente da interação do professor com o seu conteúdo programático e possibilidades metodológicas para desenvolvê-lo.

RESPOSTAS**1.****Resposta: A****Comentário**

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. A análise de tais componentes objetiva evidenciar seus impactos sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial. Esta comparação permite colocar em evidência, de forma bastante clara, as características do ensino. Ela ilustra também, de maneira clara e precisa, as diferenças essenciais entre as tecnologias que encontramos no trabalho com os objetos materiais e as tecnologias da interação humana, como a pedagogia.

Ensinar é perseguir fins, finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. Mas, quais são exatamente os objetivos do ensino? No caso do trabalhador industrial – o operário da indústria automobilística, por exemplo – os objetivos do trabalho que ele realiza são, de maneira geral, precisos, operatórios, circunscritos e de curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida. Noutras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta através de meios operatórios. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados num conjunto de objetivos relativamente coerente e hierarquizado que estrutura a tarefa coletiva na fábrica. Comparativamente, o que se pode dizer dos objetivos perseguidos pelos professores?

Em primeiro lugar, o que chama a atenção, nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos (em torno de doze, ou seja, 15.000 horas nos países industrializados), a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente. Nesse sentido, os professores dificilmente podem avaliar seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos.

Outra característica dos objetivos do ensino escolar é seu caráter geral, e

não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações. No caso dos programas escolares, mesmo os objetivos terminais – expressos com frequência em termos de competências a serem adquiridas – comportam inúmeras imprecisões, e muitos deles são não operacionalizáveis. O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho.

Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles cresce, também, de forma desmesurada, se levarmos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores. Esse número e essa variedade ocasionam, necessariamente, problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados.

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. Que características internas o objeto humano introduz no processo de trabalho docente e quais os seus impactos sobre a pedagogia?

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva.

Por outro lado, contrariamente aos objetos seriais do industrial, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades sociais. Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados.

Um segundo atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são também seres sociais cujas características socioculturais despertam atitudes e julgamentos de valor nos professores. Por exemplo, o fato de ser

um menino ou uma menina, branco ou negro, rico ou pobre, etc., pode ocasionar atitudes, reações, intervenções, atuações pedagógicas diferentes por parte dos professores. Por outro lado, enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle. De fato, logo que sai de sua sala de aula, o aluno se furta à ação do professor. Nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle do trabalhador, ou seja, do professor.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

2.

Resposta: C

Comentário

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar — objetivos, conteúdos, métodos — estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O planejamento escolar tem, assim, as seguintes funções:

- a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos.

- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

Para o desenvolvimento das aulas sugere-se, além de outras indicações, prever uma variação das atividades de ensino, entremeando aulas expositivas de vários tipos, trabalho independente dos alunos, trabalhos com grupos menores. Convém que, em determinados momentos de execução da programação, os próprios alunos assumam essas atividades, sempre com a orientação prévia do professor. Recomenda-se especialmente que os alunos leiam livros e artigos, tendo em vista não apenas desenvolver o hábito da leitura, mas levá-los a confrontar pontos de vista diferentes, ampliar a compreensão dos temas, adquirir disciplina intelectual, conquistar a coragem da dúvida e a independência de pensamento.

Os objetivos educacionais têm pelo menos três referências para sua formulação:

- Os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- Os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- As necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Essas três referências não podem ser tomadas isoladamente, pois estão interligadas e sujeitas a contradições. Por exemplo, os conteúdos escolares estão em contradição não somente com as possibilidades reais dos alunos em assimilá-los como também com os interesses majoritários da sociedade, na medida em que podem ser usados para disseminar a ideologia de grupos e classes minoritárias. O mesmo se pode dizer em relação aos valores e ideais proclamados na legislação escolar.

Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torna-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social, frente às exigências de transformação da sociedade presente e diante das tarefas que cabe ao aluno desempenhar no âmbito social, profissional, político e cultural.

Os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante às contradições sociais acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e sobre a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade.

A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional. Vejamos quais são as limitações pedagógicas e didáticas desse tipo de ensino.

- O professor passa a matéria, o aluno recebe e reproduz mecanicamente o que absorveu. O elemento ativo é o professor que fala e interpreta o conteúdo. O aluno, ainda que responda o interrogatório do professor e faça os exercícios pedidos, tem uma atividade muito limitada e um mínimo de participação na elaboração dos conhecimentos. Subestima-se a atividade mental dos alunos privando-os de desenvolverem suas potencialidades cognitivas, suas capacidades e habilidades, de forma a ganharem independência de pensamento. O ensino deve ser mais do que isso. Compreende ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como a aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática.

- É dada excessiva importância à matéria que está no livro, sem preocupação de torna-la mais significativa e mais viva para os alunos. Muitos professores querem, a todo custo, terminar o livro até o final do ano letivo, como se a aprendizagem dependesse de “vencer” o conteúdo do livro. São idéias falsas. O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e

imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça. Além disso, é mais importante uma aprendizagem sólida e duradoura daquilo que se ensina do que adquirir um grande volume de conhecimentos. Por esse razão, é fundamental que o professor domine bem a matéria para saber selecionar o que é realmente básico e indispensável para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

- O ensino somente transmissivo não cuida de verificar se os alunos estão preparados para enfrentar matéria nova e, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão da matéria. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e, assim, caminhando para o fracasso. O verdadeiro ensino, ao contrário, busca a compreensão e assimilação sólida das matérias; para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já se sabe, bem como prover os pré-requisitos, se for o caso. A avaliação deve ser permanente, de modo que as dificuldades vão sendo diagnosticadas aula a aula.

- O trabalho docente fica restrito às paredes da sala de aula, sem preocupação com a prática da vida cotidiana das crianças fora da escola (que influem poderosamente nas suas condições de aprendizagem) e sem voltar os olhos para o fato de que o ensino busca resultados para a vida prática, para o trabalho, para a vida na sociedade. O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante.

Devemos entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos. Consideremos algumas características desse processo:

- a) O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso, obedece a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos; implica passos gradativos, de acordo com critérios de idade e preparo dos alunos. O desdobramento desse processo tem um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino e aprendizagem e avaliação.
- b) O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Na história da Didática e na prática escolar presente tem

existido uma propensão em acentuar unilateralmente ora os conteúdos de ensino, ora o desenvolvimento de capacidades e habilidades, separando o que se costuma chamar de aspecto material e aspecto formal do ensino. Na verdade, o ensino une os dois aspectos, pois a formação das capacidades e habilidades somente se efetiva em relação a conteúdos da matéria, ao mesmo tempo que a assimilação dos conteúdos requer o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades. Por exemplo, o professor auxilia os alunos a desenvolverem sua capacidade de observação, não em si mesma, mas em relação a fatos a serem observados e que fazem parte do conteúdo da matéria de ensino; mas, para observar, os alunos precisam dispor de conhecimentos, informações, procedimentos, ou seja, de conteúdos.

O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Que são os conteúdos do saber escolar? São os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo. Tais elementos dos conteúdos são interdependentes, um atuando sobre o outro; entretanto, o elemento unificador são os conhecimentos sistematizados.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

3.

Resposta: B

Comentário

Ensinar exige curiosidade

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação de outra curiosidade.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que

professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O exercício da curiosidade a faz criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da proteção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Ensinar exige liberdade e autoridade

Gostaria de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que, nem sempre, a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem omitir-se mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram,

amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.*** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

4.

Resposta: A**Comentário**

A ligação ética do indivíduo à espécie humana foi afirmada desde as civilizações da Antiguidade. Foi o autor latino Terêncio que, no século II antes da era cristã, dizia, por intermédio de um dos personagens do *O homem que a si mesmo castiga*: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* (Sou homem, nada do que é humano me é estranho).

Esta antropoética foi recoberta, obscurecida, minimizada pelas éticas culturais diversas e fechadas, mas não deixou de ser mantida nas grandes religiões universalistas e de ressurgir nas éticas universalistas, no humanismo, nos direitos do homem, no imperativo kantiano.

A humanidade de destino planetário permite assumir e cumprir esta parte de antropoética, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como todo. Ela deve empenhar-se para que a espécie humana, sem deixar de ser a instância biológico-reprodutora do humano, se desenvolva e dê, finalmente, com a participação dos indivíduos e das sociedades, nascimento concreto à Humanidade como consciência comum e solidariedade planetária do gênero humano.

A humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma “Pátria”, a Terra, e a Terra é uma Pátria em perigo. A humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um.

Enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a. Na verdade, a dominação, a opressão, a barbárie humanas permanecem no planeta e agravam-se. Trata-se de um problema antro-po-histórico fundamental, para o qual não há solução a priori, apenas melhoras possíveis, e que somente poderá tratar do processo multidimensional que tenderia a civilizar cada um de nós, nossas sociedades, a Terra.

MORIN, Edgar. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro.*** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

5.

Resposta: C**Comentário**

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos; as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica.

A pedagogia de projetos, na perspectiva da integração entre diferentes mídias e conteúdos, envolve a inter-relação de conceitos e de princípios, os quais, sem a devida compreensão, podem fragilizar qualquer iniciativa de melhoria de qualidade na aprendizagem dos alunos e de mudança da prática do professor. Por essa razão, os tópicos a seguir abordam e discutem alguns conceitos, bem como possíveis implicações envolvidas na perspectiva da pedagogia de projetos, que se viabiliza pela articulação entre mídias, saberes e protagonistas.

6.

Resposta: A**Comentário**

Segundo o professor Cipriano Carlos Luckesi, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Os dados relevantes se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais o professor e os alunos estão empenhados em atingir os objetivos do ensino. A apreciação qualitativa desses dados, através da análise de provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas, etc., permite uma tomada de decisão para o que deve ser feito em seguida.

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Nos diversos momentos do processo de ensino, são tarefas de avaliação: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

- Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc.
- Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos.
- Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

A avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Ao se comprovar sistematicamente os resultados do processo de ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, evidencia-se ou não o atendimento das finalidades sociais do ensino, de preparação dos alunos para enfrentarem as exigências da sociedade, de inseri-los no processo global de transformação social e de propiciar meios culturais de participação ativa nas diversas esferas da vida social. Ao mesmo tempo, favorece uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo, assumindo-o como um dever social. Cumprindo sua função didática, a avaliação contribui para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades e, desta forma, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas.

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – para atender a sua função educativa. Em relação aos objetivos, funções e papel da avaliação na melhoria das atividades escolares e educativas, têm-se verificado na prática escolar alguns equívocos que convém explicitar.

O mais comum é tornar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar. Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolve o ensino, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas a condições sociais, econômicas, culturais adversas dos alunos.

Outro equívoco é utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados. As notas se

transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros. É comum a prática de dar e tirar “ponto” conforme o comportamento do aluno, ou a preocupação excessiva pela exatidão da nota, às vezes reprovando alunos por causa de décimos. Nestas circunstâncias, o professor exclui o seu papel de docente, isto é, o de assegurar as condições e meios pedagógico-didáticos para que os alunos sejam estimulados e aprendam sem necessidade de intimidação.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

7.

Resposta: D

Comentário

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante por que é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle. A avaliação diagnóstica ocorre no início, durante e no final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. No início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepara-los para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade didática. Durante o processo de transmissão e assimilação é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem, etc. Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade didática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino.

O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos. A escola cumpre uma função determinada socialmente, a de introduzir as crianças e jovens no

mundo da cultura e do trabalho; tal objetivo social não surge espontaneamente na experiência das crianças jovens, mas supõe as perspectivas traçadas pela sociedade e um controle por parte do professor. Por outro lado, a relação pedagógica requer a interdependência entre influências externas e condições internas dos alunos; o professor deve organizar o ensino, mas o seu objetivo é o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

8.

Resposta: C

Comentário

Um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro é o fracasso escolar, principalmente das crianças mais pobres. O fracasso escolar se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais do ensino de 1º grau, insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos.

São muitos os procedimentos didáticos que acabam discriminando socialmente as crianças. Por exemplo, já no início do ano letivo o professor costuma “prever” quais os alunos que serão reprovados. Geralmente, essa previsão acaba se concretizando, pois os reprovados no final do ano são geralmente aqueles já “marcados” pelo professor. Além disso, alunos com diferente aproveitamento recebem tratamento desigual, pois o professor prefere os que melhor correspondem às suas expectativas de “bom aluno”.

É, também, muito comum os professores justificarem as dificuldades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais. Há fatores hereditários que determinam diferentes tipos de inteligência, mas a maioria das crianças são intelectualmente capazes. Além disso, a influência do meio, especialmente do ensino, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento da inteligência. Se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente. Também não se pode jogar a culpa do fracasso na imaturidade do aluno.

É preciso enfrentar e derrotar o fracasso escolar se se quer, de fato, uma escola pública democrática. Para isso, é necessário rever a concepção de qualidade de ensino. A qualidade de ensino é inseparável das características econômicas, socioculturais e psicológicas da clientela atendida. Só podemos falar em qualidade em relação a algo: coisas, processos, fenômenos, pessoas, que são reais. Isso significa que programas, conteúdos, métodos, formas de organização somente adquirem qualidade – elevam a qualidade de ensino – quando são compatibilizados

com as condições reais dos alunos, não apenas individuais, mas principalmente as determinadas pela sua origem social.

Deficiências e dificuldades dos alunos não são naturais, isso é, não são devidas exclusivamente à natureza humana individual, mas provocadas pelo modo de organização econômica e social da sociedade, determinante das condições materiais e concretas de vida das crianças.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

9.

Resposta: B

Comentário

O termo inatismo refere-se à doutrina segundo a qual há certas ideias, princípios, noções, máximas – especulativas, ou práticas – que são inatas. Assim, no homem existem conhecimentos ou princípios inatos, ou seja, adquiridos com a experiência ou pela experiência e anteriores a ela. O modelo de todo inatismo é a doutrina platônica da anamnese.

A primeira fase da história do inatismo constitui a doutrina platônica. Elemento capital desta foi a ideia da reminiscência. Esta ideia, combinada com frequência com a doutrina agostiniana da iluminação, exerceu grande influência durante toda a idade média, e opôs-se geralmente ao empirismo do princípio “nada há no intelecto que não estivesse antes nos sentidos”, de ascendência aristotélica;

10.

Resposta: D

Comentário

Segundo Emília e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo/a professor/a.

Na escrita pré-silábica, o/a alfabetizando/a não compreende a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons, e não ideias, como nos sistemas ideográficos (como, por exemplo, a escrita chinesa).

Nesta fase, ele/a representa a escrita através das seguintes hipóteses:

- **Representação Icônica:** expressa seu pensamento através de desenhos, não tendo a noção de escrita no sentido propriamente dito. Escrever é a mesma coisa que desenhar.
- **Representação não Icônica:** além do desenho, expressa seu pensamento através de garatuja ou rabiscos (representação não-icônica); aqui, a criança inicia o conceito de escrita, mas ainda não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro.
- **Letras aleatórias:** já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza aleatoriamente, pois não faz nenhuma correspondência sonora entre a fala e a escrita. Para escrever é preciso muitas letras.
- **Realismo nominal:** a criança acha que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com os seus tamanhos. Se perguntar a criança: qual a palavra maior: Boi ou Formiguinha? Ela dirá: BOI é uma palavra GRANDE e FORMIGUINHA uma palavra PEQUENA, atentando para o tamanho dos animais.

A superação do realismo nominal se dará no fim da fase da escrita pré-silábica.

11.

Resposta: B

Comentário

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la.

Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética. A ética universal do ser humano refere-se à ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

12.

Resposta: D
Comentário
<p>A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades.</p>
<p>A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre.</p>
<p>A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.</p>
<p>Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.</p>
<p>O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais.</p>
<p>Para ultrapassar esta era de barbárie, é preciso antes de tudo reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de nascimento.</p>
<p>A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.</p>
<p>A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe</p>

inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

13.**Resposta: D****Comentário**

Em uma pedagogia centrada nos conhecimentos, o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer os exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimento papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotados.

Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. Ele tem direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicitar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se. Pede-se a ele que, de alguma maneira, em seu ofício de aluno, torne-se um prático reflexivo. O aluno é convidado para um exercício constante de metacognição e de metacomunicação. Esse contrato exige uma maior coerência e continuidade de uma aula para a outra, além de um constante esforço de explicação e de ajuste das regras do jogo. Também passa por uma ruptura com a competição e com o individualismo. Isso remete à improvável cooperação entre adultos e ao possível contraste entre a cultura profissional individualista dos professores e o convite feito aos alunos para trabalharem juntos.

Do lado da identidade e das competências do professor, vemos, portanto:

- A capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental.
- A aceitação dos erros como fontes essenciais de regulação e de progresso, desde que analisados e entendidos.
- A valorização da cooperação entre os alunos em tarefas complexas.
- A capacidade de explicitar e de ajustar o contrato didático, de ouvir as resistências dos alunos e leva-las em consideração.
- A capacidade de engajar-se pessoalmente no trabalho, não ficando sempre na posição de árbitro ou de avaliador, mas sem por isso tornar-se um igual.

14.**Resposta: A****Comentário**

De acordo com Vygotsky, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos.

São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras.

Para Vygotsky, um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

15.**Resposta: B****Comentário**

Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.

A formação contínua acompanha também transformações identitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente, o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*, trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

16.**Resposta: A****Comentário**

O trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognitivas colocadas pelo professor e o nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas. Para isso o professor deve cuidar de apresentar os objetivos, os temas de estudo e as tarefas numa forma de comunicação compreensível e clara. Deve esforçar-se em formular perguntas e instruções verbais que os alunos possam entender. Não se espera que haja pleno entendimento entre professor e alunos, mesmo porque a situação pedagógica é condicionada por outros fatores. Mas as formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos.

Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição profissional do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. O professor estabelece objetivos sociais e pedagógicos, seleciona e organiza os conteúdos, escolhe métodos, organiza a classe. Entretanto, essas ações docentes devem orientar os alunos para que respondam a elas como sujeitos ativos e independentes.

A autoridade do professor e a autonomia dos alunos são realidades aparentemente contraditórias mas, de fato, complementares. O professor representa a sociedade, exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo a sua individualidade e liberdade.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

17.

Resposta: D

Comentário

A didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade. Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade. O intento de formação mental, de desenvolvimento do raciocínio, ficou reduzido a práticas de memorização.

A Didática da Escola Nova ou Didática ativa é entendida como “direção da aprendizagem”, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem. O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as

situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos. Por isso, a Didática ativa dá grande importância aos métodos e técnicas como o trabalho de grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos, experimentações, etc., bem como aos métodos de reflexão e método científico de descobrir conhecimentos. Tanto na organização das experiências de aprendizagem como na seleção de métodos, importa o processo de aprendizagem e não diretamente o ensino.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. Série formação do professor).

18.**Resposta: E****Comentário**

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

O educador se põe frente aos educandos como sua antítonia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.

Na educação “bancária”, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

- i) O educador identifica a autoridade de saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

19.

Resposta: B

Comentário

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritaríssimo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”.

A tendência da pedagogia crítico social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

20.

Resposta: C

Comentário

O ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor, pois o domínio das habilidades de ler e escrever, dos conhecimentos científicos da História, da Geografia, da Matemática e das Ciências, é requisito para a participação dos alunos na vida profissional, na vida política e sindical, e para enfrentar situações, problemas e desafios da vida prática. Um ensino de baixa qualidade empurra as crianças, cada vez mais, para a marginalização social.

Há, pois, um trabalho pedagógico-didático a se efetivar dentro da escola

500

Questões Comentadas De Conhecimentos Pedagógicos

que se expressa no planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação. Ligar a escolarização às lutas pela democratização da sociedade implica, pois, que a escola cumpra a tarefa que lhe é própria: prover o ensino. Democratização do ensino significa, basicamente, possibilitar aos alunos o melhor domínio possível das matérias, dos métodos de estudo, e, através disso, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, com especial destaque à aprendizagem da leitura e da escrita. A participação efetiva do povo nas lutas sociais e nas instâncias de decisão econômica e política requer que se agregue nelas um número cada vez maior de pessoas e isto depende do grau de difusão do conhecimento.

O trabalho pedagógico na escola requer a sua adequação às condições sociais de origem, às características individuais e socioculturais e ao nível de rendimento escolar dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel. **A administração na educação; um problema político**. In: RBAE. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1993.
- DOURADO, Luiz F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO FERRAMENTA BÁSICA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM** construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PARO VITOR HENRIQUE. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.
- MARIA, ana Salgado Gómez. **Dificuldade de Aprendizagem**. Cultural, S.A.1996.
- SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: EDUSC, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª Ed., São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção magistério - Série formação do professor**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 23ª Ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 21ª Ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. **O Método: A Natureza da Natureza**. 2ª Ed., Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 8ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FERREIRA, Naura Syria Carapeto e Outros. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2006.
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4ª Ed., São Paulo: LTC, 1987.
- PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. 1ª Ed., Goiânia: Edição do Autor, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 39ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª Ed., São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. 1ª Ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. 1ª Ed., Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 7ª Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda., 1985.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª Ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 1ª Ed., São Paulo: Olho d'água, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 1ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. 1ª ed., Campinas: Autores Associados, 1998

500

Questões Comentadas De Conhecimentos Pedagógicos

- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino.** 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte, julho 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo. Spcione série Pensamento e ação no Magistério – 1991.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.
- **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- **LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004:** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências
- **LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007:** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.
- **DECRETO Nº 7.559, DE 1º DE SETEMBRO DE 2011:** Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências.
- **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

COMO ADQUIRIR

35,00	500 QUESTÕES COMENTADAS SOBRE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS
--------------	--

Você pode adquirir essa apostila efetuando o pagamento através de:

A) Depósito em conta

Favorecida: **Vivian Alves Gomes de Freitas**

Banco: **BRADERSCO**

Agência: **3065**(Teófilo Otoni-MG)

Conta: **10039-0** (Corrente e poupança)

CPF: **049.774.563-19**

OU

Favorecido: **Vivian Alves Gomes de Freitas**

Banco: **CAIXA**

Agência: **3662** (Teófilo Otoni-MG)

Operação: **013**

Conta: **10964-9** (poupança)

CPF: **049.774.563-19**

E

Favorecido: **Vivian Alves Gomes de Freitas**

Banco: **Banco do Brasil**

Agência: **0099-X** (Cajazeiras)

Conta: **29563-9** (Conta corrente)

CPF: **049.774.563-19**

Envie para o nosso e-mail odiferencialconcursos@bol.com.br ou pelo

WhatsApp: (33) 991155186  os dados do depósito e o nome da apostila adquirida.

B) PAGSEGURO

Acesse o site www.odiferencialconcursos.com.br . Logo abaixo da apostila tem o botão do PAGSEGURO. É só clicar e seguir as instruções.

OBSERVAÇÃO: Depois de concluída a negociação através de depósito ou do PagueSeguro, caso não localize a apostila na sua **CAIXA DE ENTRADA**, favor verificar nas pastas **LIXO, QUARENTENA** ou **SPAM**.

Maiores esclarecimentos:

TIM **041 (33) 99161.3584**

OI **031 (33) 98897-7616**

FIXO: **031 (33) 3522-9494**



WhatsApp: (33) 991155186

E-mail: odiferencialconcursos@bol.com.br

[APROVEITE E BAIXE OUTRAS APOSTILAS AMOSTRAS \(ANEXOS\)](#)

