

RESPOSTA ESPERADA/CHAVE DE CORREÇÃO PROVA ESCRITA - MESTRADO

QUESTÃO 1

a) É esperado que o(a) candidato(a) caracterize as diferenças entre fatos e conceitos como conteúdos de aprendizagem.

- Pozo e Crespo (2009) afirmam que um dado ou um fato é uma informação que afirma ou declara algo sobre o mundo. Porém uma coisa é ter um dado, conhecer algo com um fato, e outra é dar-lhe sentido ou significado. Compreender um dado requer utilizar conceitos, ou seja, relacioná-los dentro de uma rede de significados que explique por que ocorrem e que consequências eles têm.

- Dentro da aprendizagem de conceitos é possível estabelecer, por sua vez, uma diferença entre os princípios ou conceitos estruturais de uma disciplina e conceitos específicos. Os princípios seriam conceitos muito gerais, com grande nível de abstração, que muitas vezes são subjacentes à organização conceitual de uma área, embora nem sempre sejam suficientemente explícitos.

- Os fatos, os conceitos específicos, e os princípios envolvem um gradiente crescente de generalização.

b) É esperado que o(a) candidato(a) comente como pode ser dar aprendizado de fatos e conceitos.

| | Fato | Conceito |
|--------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| Consiste em | Cópia literal | Relação com conhecimentos anteriores |
| É aprendido | Por revisão (repetição) | Por compreensão (significado) |
| É adquirido | De uma só vez | Gradualmente |
| É esquecido | Rapidamente | Lenta e gradualmente |

- Fatos e dados são aprendidos de modo literal, consistem em uma reprodução exata.

- Conceitos são aprendidos estabelecendo relações com os conhecimentos prévios que se possui.

- A aquisição de fatos e dados tem um caráter de tudo ou nada.
- Em compensação, sobre os conceitos não se sabe “tudo ou nada”. Há diferentes níveis de entendimento.
- Enquanto a aprendizagem de fatos não admite níveis intermediários, o aprendizado de conceitos é caracterizado pelos matizes qualitativos.
- Não se trata tanto de saber se o aluno compreende ou não, mas “como” compreende.
- O processo de compreensão é gradual.

Para além do que a questão pediu:

- A transmissão de dados não deve ser constituir um fim principal da educação científica.
- Deve estar dirigida a dar sentido ao mundo que nos rodeia, a compreender as leis e os princípios que o regem.
- Não é possível ensinar ciências sem dados. Mas isso não deve ser um fim em si mesmo.
- A meta deve ser conseguir uma compreensão dos conteúdos mais abstratos e gerais (princípios).
- Conteúdos mais específicos são um meio para ter acesso aos conteúdos mais gerais (princípios).
- O verdadeiro sentido ou significado dos dados e dos conceitos deriva dos princípios.
- Mas por sua vez, só podem ser alcançados com a aprendizagem de dados e conceitos.
- É preciso ter critérios para diferenciar fatos e conceitos durante o processo de avaliação.

QUESTÃO 2

A questão demanda do(a) candidato(a) a apropriação dos conceitos de *curiosidade ingênua* e *curiosidade epistemológica*. Para Freire (2003) a curiosidade ingênua (espontânea e desarmada) não apresenta um rigor metódico e, por isso, caracteriza o senso comum ou, como nas palavras do autor, “o saber de pura experiência feito”. O autor também a denomina de curiosidade domesticada por apresentar fortes vínculos com a memorização mecanizada de um objeto. Já a curiosidade epistemológica demanda rigor metódico para a análise da realidade e, portanto, proporciona o desenvolvimento do pensar crítico. Compreender um objeto a partir do exercício da curiosidade epistemológica implica, como nas palavras de Freire (2003), “o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”.

Face às características ora apresentadas, cabe destacar o aspecto relacional existente entre a *curiosidade ingênua* e *epistemológica*, ou seja, a existência de uma não se dá em detrimento da outra. Freire (2003) destaca que as práticas pedagógicas libertadoras devem proporcionar o desenvolvimento do pensar certo (*curiosidade epistemológica*) e para tanto, considera o trânsito (desenvolvimento) da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. A questão demanda do(a) candidato(a) a capacidade de crítica sobre o papel da escola e o trabalho pedagógico do(a) professor(a) e o trecho de um texto de Libâneo (2012) serviu para caracterizar a escola que o autor chama de “acolhimento”. A partir das características da escola do acolhimento e dos conceitos de Freire (2003), é possível elencar os seguintes limites para práticas que tenham em vista o desenvolvimento da curiosidade epistemológica:

a) Limite de natureza curricular (esvaziamento de conteúdos) – os conhecimentos sistematizados (artístico, científico, filosófico), historicamente construídos pela atividade humana, possuem a capacidade de ampliar a leitura de mundo por parte dos(as) educandos(as), de modo a proporcionar a estes, a possibilidade de se libertar da dependência do referencial empírico imediato para a análise da realidade que os cercam. A discussão curricular e a implementação de currículos nas redes públicas estaduais e municipais estão

mais alinhadas aos preceitos das avaliações de larga escala do que à garantia de um currículo que prime por uma diversidade de conhecimentos sistematizados (artístico, científico, filosófico) para a formação dos sujeitos. Entende-se que isso configura um limite para a prática docente que tenha em vista o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, pois a depender do objeto, a análise demanda compreendê-lo em suas múltiplas dimensões (científica, histórica, estética, econômica, filosófica, política).

b) Limite relacionado ao projeto formativo da educação escolar –

Qual é o papel da educação escolar? A partir dos preceitos freireanos libertar os sujeitos da condição de oprimidos, de modo a desenvolver nestes, uma leitura mais crítica de mundo. Isso passa pelo desenvolvimento da curiosidade epistemológica para que os(as) educandos(as), inclusive, percebam a sua condição de oprimidos em nossa sociedade. Portanto, a falta de clareza sobre a concepção de escola e o seu projeto formativo é uma questão limite para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, pois estes podem se alinhar a um projeto formativo gerador de consensos e mantenedor da condição opressora (educação bancária) ou questionador que visa a compreensão dos objetos em suas múltiplas dimensões (educação libertadora).

c) Limite relacionado à prática pedagógica docente – Freire (2003), afirma que não há a promoção automática da curiosidade ingênua para criticidade (curiosidade epistemológica). Logo, como seres de intencionalidades, os professores alinhados à educação libertadora (progressista) devem primar pelo desenvolvimento da “curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. Assim, desenha-se para a prática pedagógica do professor um compromisso político de formação que reconhece a “[...] necessária promoção da curiosidade espontânea para curiosidade epistemológica”.

d) Esvaziamento de autonomia intelectual – como destacado no texto, a “escola do acolhimento” necessita de um profissional, professor(a), que seja um executor de tarefas planejadas por terceiros. Dito de outro modo, que execute, no ato de ensinar, as intencionalidades postas e alheias ao professor que ensina. Logo, cabe a questão: Como desenvolver a curiosidade epistemológica nos educandos se, na escola do acolhimento, o trabalho do

professor está esvaziado de autonomia intelectual para pensar e planejar a própria prática? Noutras palavras, esvaziado de curiosidade crítica para planejar e delimitar as intencionalidades formativas do ato pedagógico de ensinar os conhecimentos sistematizados (artístico, científico, filosófico) historicamente produzidos pela atividade humana. No trecho em destaque há subsídios que permitem a discussão do esvaziamento da autonomia intelectual, pois na escola do acolhimento ele está como um executor de tarefas.

CRITÉRIOS GERAIS DE CORREÇÃO

A banca avaliou a presença/ausência dos principais aspectos descritos nesta resposta esperada, de modo a contemplar na nota, o quanto o candidato se aproximou do que se esperava na questão.

Houve pontuação para o desenvolvimento em termos de expressão gramatical (Até 10% da nota), síntese de ideias (até 10%) da nota, argumentação consistente (até 20% da nota). Os outros 60% estão distribuídos na capacidade do candidato em contemplar suas respostas as respostas esperadas. Respostas que não estão exatamente de acordo com a resposta esperada, mas são próximas do que se desejava, também foram consideradas.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA (Elaboração e Correção) DA PROVA ESCRITA DE MESTRADO.

Prof. Dr. José Rildo de Oliveira Queiroz
Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares
Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos
Prof. Dr. Wagner Wilson Furtado.