



OP-074JH-20
CÓD.: 7891182033893

Prefeitura Municipal de Rialma do Estado de Goiás

Professor de Educação Infantil - PII

Língua Portuguesa

1. Leitura e análise de textos de diferentes gêneros textuais. 1.1. Linguagem verbal e não verbal. 1.2. Mecanismos de produção de sentidos nos textos: polissemia, ironia, comparação, ambiguidade, citação, inferência, pressuposto. 1.3. Significados contextuais das expressões linguísticas.....	01
2. Organização do texto: Fatores de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade). 2.1. Progressão temática. 2.2. Sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva, dialogal. 2.3. Tipos de argumento. 2.4. Funcionalidade e características dos gêneros textuais oficiais: ofício, memorando, e mail, carta comercial, aviso, e mail etc. 2.5. Uso dos pronomes. 2.6. Pontuação. 2.7. Características dos diferentes discursos (jornalístico, político, acadêmico, publicitário, literário, científico, etc.).	01
3. Organização da frase: Processos de coordenação e de subordinação. 3.1. Verbos que constituem predicado e verbos que não constituem predicado. 3.2. Tempos e modos verbais. 3.3. Concordância verbal e nominal. 3.4. Regência dos nomes e dos verbos. 3.5. Constituição e funcionalidade do Sujeito.	35
4. Classes de palavras. 4.1. Formação das palavras. 4.2. Composição, derivação. 4.5. Ortografia oficial. 4.6. Fonemas. 4.7. Acentuação gráfica.....	52
5. Variação linguística: estilística, sociocultural, geográfica, histórica. 5.1. Variação entre modalidades da língua (fala e escrita). 5.2. Norma e uso.	75

Matemática e Raciocínio Lógico

1. Conjuntos Numéricos. 1.1. Números naturais e números inteiros: operações, relação de ordem, divisibilidade, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum e decomposição em fatores primos. 1.2. Números racionais e irracionais: operações, relação de ordem, propriedades e valor absoluto. 1.3. Números complexos: conceito, operações e representação geométrica. 1.4. Situações problema envolvendo conjuntos numéricos.	01
2. Progressão Aritmética e Progressão Geométrica: Razão, termo geral e soma dos termos. 2.1. Situações problema envolvendo progressões.	18
3. Noções de Matemática Financeira: Razão e Proporção. 3.1. Porcentagem. 3.2. Juros simples e composto. 3.3. Situações problema envolvendo matemática financeira.....	
4. Equações e Inequações. 4.1. Conceito. 4.2. Resolução e discussão. 4.3. Situações problema envolvendo equações e inequações.	40
5. Funções. 5.1. Conceito e representação gráfica das funções: afim, quadrática, exponencial e modulares. 5.2. Situações problema envolvendo funções.	43
6. Sistemas de equações. 6.1. Conceito. 6.2. Resolução, discussão e representação geométrica. 6.3. Situações problema envolvendo sistemas de equações.	54
7. Noções de Estatística. 7.1. Apresentação de dados estatísticos: tabelas e gráficos. 7.2. Medidas de centralidade: média aritmética, média ponderada, mediana e moda. 7.3. Resolução de problemas envolvendo noções de estatística.	56
8. Lógica Proposicional. 8.1. Proposições e Conectivos. Operações Lógicas Sobre Proposições. 8.2. Tabelas Verdades. Tautologias, Contradições e Contingências. 8.3. Implicação Lógica. Equivalência Lógica. Álgebra das Proposições. 8.4. Métodos Para Determinação da Validade de Fórmulas da Lógica Proposicional.	63
9. Geometria: ângulos, retas, polígonos, circunferências e círculos; Relações métricas nos polígonos. 9.1.	

Perímetro de polígono e comprimento de circunferência; Área de polígono e do círculo. 9.2. Geometria Analítica: Ponto e Reta. 9.3. Geometria Espacial: Poliedros e Corpos Redondos, Relações métricas nas formas geométricas espaciais.....	95
---	----

Atualidades do Brasil e do Mundo

1. Temas relevantes de diversas áreas em evidência no mundo e no Brasil na atualidade: política, economia, sociedade, cultura, meio ambiente, tecnologia, educação, saúde, relações internacionais e suas conexões com o contexto histórico.	01
1.1. Epidemias.	01
1.2. Migrações.	30
1.3. Globalização.	33
1.4. Democracia.	36
2. Mundo do trabalho na atualidade.	37
3. Desastres ambientais no Brasil contemporâneo.	38
4. Mobilidade Urbana.	59
5. Direitos Humanos.	68

História, Geografia e Conhecimentos Gerais de Rialma e do Estado de Goiás

6. História de Goiás: o bandeirantismo e sociedade mineradora.....	01
7. Goiás nos séculos XIX e XX e a construção de Goiânia.....	01
8. Geografia de Goiás: regiões goianas.....	01
9. Patrimônio natural, cultural e histórico de Goiás.	01
10. Aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais de Rialma.....	31

Conhecimentos Sobre Educação

1. Teorias Pedagógicas. 1.1. Teorias educacionais.....	01
1.2. Relação sociedade e educação.....	05
1.3. Pensamento pedagógico brasileiro.....	06
1.4. Os fundamentos da educação.....	09
2. Currículo (Teoria e Prática). 2.1. Teorias curriculares. 2.2. Currículo, interdisciplinaridade e transversalidade.....	13
2.3. Currículo e Avaliação.	25
3. Didática e Práticas de Ensino. 3.1. Gestão e organização da sala de aula. 3.2. Planejamento educacional. 3.3. A função social do ensino e suas relações com os processos de ensinar e aprender. 3.4. Metodologias de ensino.	28
4. Avaliação Educacional. 4.1. A avaliação no contexto das políticas educacionais e sua repercussão no processo ensino-aprendizagem. 4.2. Funções da avaliação escolar e a análise dos resultados. 4.3. Relações entre as avaliações em larga escala e o currículo escolar. 4.4. Práticas avaliativas: sujeitos, objetos e métodos da avaliação.	43

5. Organização da Educação Brasileira/Legislação Educacional/Políticas Educacionais. 5.1. Bases legais que norteiam a educação brasileira. 5.2. As políticas educacionais e a construção da escola pública brasileira. 5.3. A organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil. 5.4. Políticas de Inclusão.....	58
6. Tecnologias da Comunicação e Informação nas práticas educativas. 6.1. As tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas. 6.2. Mídias, tecnologias e práticas educativas. 6.3. O educador e as tecnologias da comunicação e informação.	125
7. Cultura escolar e práticas docentes.	134

Conhecimentos Específicos

Professor de Educação Infantil - PIII

1. Infância, História e políticas de Educação Infantil no Brasil: pós LDB/96 e conjuntura atual.	01
2. Processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.	05
3. Tendências Pedagógicas em Educação.	13
4. Fundamentos teóricos e metodológicos na Educação Infantil.	13
5. Concepções de currículo e organização do currículo escolar da educação infantil.	13
6. Currículo e os campos de experiência frente às especificidades da Educação Infantil.	13
7. Planejamento, Avaliação e Proposta Pedagógica na Educação Infantil.	13
8. Organização do tempo, espaço e materiais – rotina na Educação Infantil.	23
9. Projeto Político Pedagógico (metodologia de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação). ...	27
10. Especificidades da ação pedagógica com os bebês.	29
11. Educação Infantil e formação de professores.	35
12. Diversidade Cultural e Inclusão.	37
13. Avaliação institucional.	37
14. Avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem na educação infantil.	37
15. Constituição Federal/88 – Capítulo III. Da Educação, da Cultura e do Desporto/Seção I – Da Educação.	37
16. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 e alterações.	39
17. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB n. 05/09.	39
18. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	52
19. Estatuto da Criança e do Adolescente ECA.	87
20. Plano Nacional da Educação – Lei n. 13.005/14.	87
21. Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/15.	101
22. Plano Municipal de Educação de Rialma – Lei n. 1.364 de 29 de maio de 2015.	116



AVISO IMPORTANTE



A Apostilas Opção **não** está vinculada as organizadoras de Concurso Público. A aquisição do material **não** garante sua inscrição ou ingresso na carreira pública.



Sua Apostila aborda os tópicos do Edital de forma prática e esquematizada.



Alterações e Retificações após a divulgação do Edital estarão disponíveis em Nosso Site na **Versão Digital**.



Dúvidas sobre matérias podem ser enviadas através do site: <https://www.apostilasopcao.com.br/contatos.php>, com retorno do Professor no prazo de até 05 dias úteis.



PIRATARIA É CRIME: É proibida a reprodução total ou parcial desta apostila, de acordo com o Artigo 184 do Código Penal.



Apostilas Opção, a Opção certa para a sua realização.



CONTEÚDO EXTRA

Aqui você vai saber tudo sobre o Conteúdo Extra Online



Para acessar o **Conteúdo Extra Online** (vídeoaulas, testes e dicas) digite em seu navegador: www.apostilasopcao.com.br/extra



O **Conteúdo Extra Online** é apenas um material de apoio complementar aos seus estudos.



O **Conteúdo Extra Online** **não** é elaborado de acordo com Edital da sua Apostila.



O **Conteúdo Extra Online** foi tirado de diversas fontes da internet e **não** foi revisado.



A Apostilas Opção **não** se responsabiliza pelo **Conteúdo Extra Online**.

1. Leitura e análise de textos de diferentes gêneros textuais. 1.1. Linguagem verbal e não verbal. 1.2. Mecanismos de produção de sentidos nos textos: polissemia, ironia, comparação, ambiguidade, citação, inferência, pressuposto. 1.3. Significados contextuais das expressões linguísticas.	01
2. Organização do texto: Fatores de textualidade (coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade). 2.1. Progressão temática. 2.2. Sequências textuais: descritiva, narrativa, argumentativa, injuntiva, dialogal. 2.3. Tipos de argumento. 2.4. Funcionalidade e características dos gêneros textuais oficiais: ofício, memorando, e mail, carta comercial, aviso, e mail etc. 2.5. Uso dos pronomes. 2.6. Pontuação. 2.7. Características dos diferentes discursos (jornalístico, político, acadêmico, publicitário, literário, científico, etc.).	01
3. Organização da frase: Processos de coordenação e de subordinação. 3.1. Verbos que constituem predicado e verbos que não constituem predicado. 3.2. Tempos e modos verbais. 3.3. Concordância verbal e nominal. 3.4. Regência dos nomes e dos verbos. 3.5. Constituição e funcionalidade do Sujeito.	35
4. Classes de palavras. 4.1. Formação das palavras. 4.2. Composição, derivação. 4.5. Ortografia oficial. 4.6. Fonemas. 4.7. Acentuação gráfica.	52
5. Variação linguística: estilística, sociocultural, geográfica, histórica. 5.1. Variação entre modalidades da língua (fala e escrita). 5.2. Norma e uso.	75

1. LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS. 1.1. LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL. 1.2. MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS TEXTOS: POLISSEMIA, IRONIA, COMPARAÇÃO, AMBIGUIDADE, CITAÇÃO, INFERÊNCIA, PRESSUPOSTO. 1.3. SIGNIFICADOS CONTEXTUAIS DAS EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS.

2. ORGANIZAÇÃO DO TEXTO: FATORES DE TEXTUALIDADE (COESÃO, COERÊNCIA, INTERTEXTUALIDADE, INFORMATIVIDADE, INTENCIONALIDADE, ACEITABILIDADE, SITUACIONALIDADE). 2.1. PROGRESSÃO TEMÁTICA. 2.2. SEQUÊNCIAS TEXTUAIS: DESCRITIVA, NARRATIVA, ARGUMENTATIVA, INJUNTIVA, DIALOGAL. 2.3. TIPOS DE ARGUMENTO. 2.4. FUNCIONALIDADE E CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS OFICIAIS: OFÍCIO, MEMORANDO, E MAIL, CARTA COMERCIAL, AVISO, E MAIL ETC. 2.5. USO DOS PRONOMES. 2.6. PONTUAÇÃO. 2.7. CARACTERÍSTICAS DOS DIFERENTES DISCURSOS (JORNALÍSTICO, POLÍTICO, ACADÊMICO, PUBLICITÁRIO, LITERÁRIO, CIENTÍFICO, ETC.).

Texto – é um conjunto de ideias organizadas e relacionadas entre si, formando um todo significativo capaz de produzir interação comunicativa (capacidade de codificar e decodificar).

Contexto – um texto é constituído por diversas frases. Em cada uma delas, há uma informação que se liga com a anterior e/ou com a posterior, criando condições para a estruturação do conteúdo a ser transmitido. A essa interligação dá-se o nome de *contexto*. O relacionamento entre as frases é tão grande que, se uma frase for retirada de seu contexto original e analisada separadamente, poderá ter um significado diferente daquele inicial.

Intertexto - comumente, os textos apresentam referências diretas ou indiretas a outros autores através de citações. Esse tipo de recurso denomina-se *intertexto*.

Interpretação de texto - o objetivo da interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias - ou fundamentações -, as argumentações - ou explicações -, que levam ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Normalmente, numa prova, o candidato deve:

1- **Identificar** os elementos fundamentais de uma argumentação, de um processo, de uma época (neste caso, procuram-se os verbos e os advérbios, os quais definem o tempo).

2- **Comparar** as relações de semelhança ou de diferenças entre as situações do texto.

3- **Comentar**/relacionar o conteúdo apresentado com uma realidade.

4- **Resumir** as ideias centrais e/ou secundárias.

5- **Parafrasear** = reescrever o texto com outras palavras.

Condições básicas para interpretar

Fazem-se necessários:

- Conhecimento histórico-literário (escolas e gêneros literários, estrutura do texto), leitura e prática;

- Conhecimento gramatical, estilístico (qualidades do texto) e semântico;

Observação – na semântica (significado das palavras) incluem-se: *homônimos e parônimos, denotação e conotação, sinonímia e antonímia, polissemia, figuras de linguagem*, entre outros.

- Capacidade de observação e de síntese;

- Capacidade de raciocínio.

Interpretar / Compreender

Interpretar significa:

- *Explicar, comentar, julgar, tirar conclusões, deduzir.*

- *Através do texto, infere-se que...*

- *É possível deduzir que...*

- *O autor permite concluir que...*

- *Qual é a intenção do autor ao afirmar que...*

Compreender significa

- *entendimento, atenção ao que realmente está escrito.*

- *o texto diz que...*

- *é sugerido pelo autor que...*

- *de acordo com o texto, é correta ou errada a afirmação...*

- *o narrador afirma...*

Erros de interpretação

- **Extrapolação** (“*viagem*”) = ocorre quando se sai do contexto, acrescentando ideias que não estão no texto, quer por conhecimento prévio do tema quer pela imaginação.

- **Redução** = é o oposto da extrapolação. Dá-se atenção apenas a um aspecto (esquecendo que um texto é um conjunto de ideias), o que pode ser insuficiente para o entendimento do tema desenvolvido.

- **Contradição** = às vezes o texto apresenta ideias contrárias às do candidato, fazendo-o tirar conclusões equivocadas e, conseqüentemente, errar a questão.

Observação - Muitos pensam que existem a ótica do escritor e a ótica do leitor. Pode ser que existam, mas numa prova de concurso, o que deve ser levado em consideração é o que o autor diz e nada mais.

Coesão - é o emprego de mecanismo de sintaxe que relaciona palavras, orações, frases e/ou parágrafos entre si. Em outras palavras, a coesão dá-se quando, através de um pronome relativo, uma conjunção (NEXOS), ou um pronome oblíquo átono, há uma relação correta entre o que se vai dizer e o que já foi dito.

Observação – São muitos os erros de coesão no dia a dia e, entre eles, está o mau uso do pronome relativo e do pronome oblíquo átono. Este depende da regência do verbo; aquele, do seu antecedente. Não se pode esquecer também de que os pronomes relativos têm, cada um, valor semântico, por isso a necessidade de adequação ao antecedente.

Os pronomes relativos são muito importantes na interpretação de texto, pois seu uso incorreto traz erros de coesão. Assim sendo, deve-se levar em consideração que existe um pronome relativo adequado a cada circunstância, a saber:

- *que* (neutro) - relaciona-se com qualquer antecedente, mas depende das condições da frase.

- *qual* (neutro) idem ao anterior.

- *quem* (pessoa)

- *cujo* (posse) - antes dele aparece o possuidor e depois o objeto possuído.

- *como* (modo)

- *onde* (lugar)

- *quando* (tempo)

- *quanto* (montante)

Exemplo:

Falou tudo QUANTO queria (correto)

Falou tudo QUE queria (errado - antes do QUE, deveria aparecer o demonstrativo O).

Dicas para melhorar a interpretação de textos

- Leia todo o texto, procurando ter uma visão geral do assunto. *Se ele for longo, não desista! Há muitos candidatos na disputa, portanto, quanto mais informação você absorver com a leitura, mais chances terá de resolver as questões.*

- Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura.

- Leia, leia bem, leia profundamente, ou seja, leia o texto, pelo menos, duas vezes – *ou quantas forem necessárias.*

- *Procure fazer inferências, deduções (chegar a uma conclusão).*

- **Volte ao texto quantas vezes precisar.**

- **Não permita que prevaleçam suas ideias sobre as do autor.**

- Fragmento o texto (parágrafos, partes) para melhor compreensão.

- **Verifique, com atenção e cuidado, o enunciado de cada questão.**

- O autor defende ideias e você deve percebê-las.

- Observe as relações interparágrafos. Um parágrafo geralmente mantém com outro uma relação de continuação, conclusão ou falsa oposição. Identifique muito bem essas relações.

- Sublinhe, em cada parágrafo, o tópico frasal, ou seja, a ideia mais importante.

- **Nos enunciados, grife palavras como “correto” ou “incorreto”, evitando, assim, uma confusão na hora da resposta – o que vale não somente para Interpretação de Texto, mas para todas as demais questões!**

- Se o foco do enunciado for o tema ou a ideia principal, leia com atenção a introdução e/ou a conclusão.

- Olhe com especial atenção os pronomes relativos, pronomes pessoais, pronomes demonstrativos, etc., chamados *vocábulos re-latores*, porque remetem a outros vocábulos do texto.

Fontes de pesquisa:

<http://www.tudosobreconcursos.com/materiais/portugues/como-interpretar-textos>

<http://portuguesemfoco.com/pf/09-dicas-para-melhorar-a-interpretacao-de-textos-em-provas>

<http://www.portuguesnarede.com/2014/03/dicas-para-voce-interpretar-melhor-um.html>

<http://vestibular.uol.com.br/cursinho/questoes/questao-117-portugues.htm>

QUESTÕES

1-) (SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL/DF – TÉCNICO EM ELETRÔNICA – IADES/2014)

Gratuidades

Crianças com até cinco anos de idade e adultos com mais de 65 anos de idade têm acesso livre ao Metrô-DF. Para os menores, é exigida a certidão de nascimento e, para os idosos, a carteira de identidade. Basta apresentar um documento de identificação aos funcionários posicionados no bloqueio de acesso.

Disponível em: <<http://www.metro.df.gov.br/estacoes/gratuidades.html>> Acesso em: 3/3/2014, com adaptações.

Conforme a mensagem do primeiro período do texto, assinale a alternativa correta.

(A) Apenas as crianças com até cinco anos de idade e os adultos com 65 anos em diante têm acesso livre ao Metrô-DF.

(B) Apenas as crianças de cinco anos de idade e os adultos com mais de 65 anos têm acesso livre ao Metrô-DF.

(C) Somente crianças com, no máximo, cinco anos de idade e adultos com, no mínimo, 66 anos têm acesso livre ao Metrô-DF.

(D) Somente crianças e adultos, respectivamente, com cinco anos de idade e com 66 anos em diante, têm acesso livre ao Metrô-DF.

(E) Apenas crianças e adultos, respectivamente, com até cinco anos de idade e com 65 anos em diante, têm acesso livre ao Metrô-DF.

Dentre as alternativas apresentadas, a única que condiz com as informações expostas no texto é “Somente crianças com, no máximo, cinco anos de idade e adultos com, no mínimo, 66 anos têm acesso livre ao Metrô-DF”.

RESPOSTA: “C”.

2-) (SUSAM/AM – TÉCNICO (DIREITO) – FGV/2014 - adaptada) “Se alguém que é gay procura Deus e tem boa vontade, quem sou eu para julgá-lo?” a declaração do Papa Francisco, pronunciada durante uma entrevista à imprensa no final de sua visita ao Brasil, ecoou como um trovão mundo afora. Nela existe mais forma que substância – mas a forma conta”. (...) (Axé Silva, O Mundo, setembro 2013)

O texto nos diz que a declaração do Papa ecoou como um trovão mundo afora. Essa comparação traz em si mesma dois sentidos, que são

(A) o barulho e a propagação.

(B) a propagação e o perigo.

(C) o perigo e o poder.

(D) o poder e a energia.

(E) a energia e o barulho.

Ao comparar a declaração do Papa Francisco a um trovão, provavelmente a intenção do autor foi a de mostrar o “barulho” que ela causou e sua propagação mundo afora. Você pode responder à questão por eliminação: a segunda opção das alternativas relaciona-se a “mundo afora”, ou seja, que se propaga, espalha. Assim, sobraria apenas a alternativa A!

RESPOSTA: “A”.

3-) (SECRETARIA DE ESTADO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL/DF – TÉCNICO EM CONTABILIDADE – IADES/2014 - adaptada)

Concha Acústica

Localizada às margens do Lago Paranoá, no Setor de Clubes Esportivos Norte (ao lado do Museu de Arte de Brasília – MAB), está a Concha Acústica do DF. Projetada por Oscar Niemeyer, foi inaugurada oficialmente em 1969 e doada pela Terracap à Fundação Cultural de Brasília (hoje Secretaria de Cultura), destinada a espetáculos ao ar livre. Foi o primeiro grande palco da cidade.

Disponível em: <<http://www.cultura.df.gov.br/nossa-cultura/concha-acustica.html>>. Acesso em: 21/3/2014, com adaptações.

Assinale a alternativa que apresenta uma mensagem compatível com o texto.

(A) A Concha Acústica do DF, que foi projetada por Oscar Niemeyer, está localizada às margens do Lago Paranoá, no Setor de Clubes Esportivos Norte.

(B) Oscar Niemeyer projetou a Concha Acústica do DF em 1969.

(C) Oscar Niemeyer doou a Concha Acústica ao que hoje é a Secretaria de Cultura do DF.

- (D) A Terracap transformou-se na Secretaria de Cultura do DF.
(E) A Concha Acústica foi o primeiro palco de Brasília.

Recorramos ao texto: “Localizada às margens do Lago Paranoá, no Setor de Clubes Esportivos Norte (ao lado do Museu de Arte de Brasília – MAB), está a Concha Acústica do DF. Projetada por Oscar Niemeyer”. As informações contidas nas demais alternativas são incoerentes com o texto.

RESPOSTA: “A”.

IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

O tema é a ideia principal do texto. É com base nessa ideia principal que o texto será desenvolvido. Para que você consiga identificar o tema de um texto, é necessário relacionar as diferentes informações de forma a construir o seu sentido global, ou seja, você precisa relacionar as múltiplas partes que compõem um todo significativo, que é o texto.

Em muitas situações, por exemplo, você foi estimulado a ler um texto por sentir-se atraído pela temática resumida no título. Pois o título cumpre uma função importante: antecipar informações sobre o assunto que será tratado no texto.

Em outras situações, você pode ter abandonado a leitura porque achou o título pouco atraente ou, ao contrário, sentiu-se atraído pelo título de um livro ou de um filme, por exemplo. É muito comum as pessoas se interessarem por temáticas diferentes, dependendo do sexo, da idade, escolaridade, profissão, preferências pessoais e experiência de mundo, entre outros fatores.

Mas, sobre que tema você gosta de ler? Esportes, namoro, sexualidade, tecnologia, ciências, jogos, novelas, moda, cuidados com o corpo? Perceba, portanto, que as temáticas são praticamente infinitas e saber reconhecer o tema de um texto é condição essencial para se tornar um leitor hábil. Vamos, então, começar nossos estudos?

Propomos, inicialmente, que você acompanhe um exercício bem simples, que, intuitivamente, todo leitor faz ao ler um texto: reconhecer o seu tema. Vamos ler o texto a seguir?

CACHORROS

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Ao ler apenas o título “Cachorros”, você deduziu sobre o possível assunto abordado no texto. Embora você imagine que o texto vai falar sobre cães, você ainda não sabia exatamente o que ele falaria sobre cães. Repare que temos várias informações ao longo do texto: a hipótese dos zoólogos sobre a origem dos cães, a associação entre eles e os seres humanos, a disseminação dos cães pelo mundo, as vantagens da convivência entre cães e homens.

As informações que se relacionam com o tema chamamos de subtemas (ou ideias secundárias). Essas informações se integram, ou seja, todas elas caminham no sentido de estabelecer uma unidade de sentido. Portanto, pense: sobre o que exatamente esse texto fala? Qual seu assunto, qual seu tema? Certamente você chegou à conclusão de que o texto fala sobre a relação entre homens e cães. Se foi isso que você pensou, parabéns! Isso significa que você foi capaz de identificar o tema do texto!

Fonte: <https://portuguesrapido.com/tema-ideia-central-e-ideias-secundarias/>

IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS

Ironia

Ironia é o recurso pelo qual o emissor diz o contrário do que está pensando ou sentindo (ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem).

A ironia consiste na utilização de determinada palavra ou expressão que, em um outro contexto diferente do usual, ganha um novo sentido, gerando um efeito de humor.

Exemplo:



Na construção de um texto, ela pode aparecer em três modos: ironia verbal, ironia de situação e ironia dramática (ou satírica).

Ironia verbal

Ocorre quando se diz algo pretendendo expressar outro significado, normalmente oposto ao sentido literal. A expressão e a intenção são diferentes.

Exemplo: Você foi tão bem na prova! Tirou um zero incrível!

Ironia de situação

A intenção e resultado da ação não estão alinhados, ou seja, o resultado é contrário ao que se espera ou que se planeja.

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem sucesso. Após a morte, a personagem se torna conhecida. A ironia é que planejou ficar famoso antes de morrer e se tornou famoso após a morte.

Ironia dramática (ou satírica)

A ironia dramática é um dos efeitos de sentido que ocorre nos textos literários quando a personagem tem a consciência de que suas ações não serão bem-sucedidas ou que está entrando por um caminho ruim, mas o leitor já tem essa consciência.

Exemplo: Em livros com narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa na história com todas as personagens, é mais fácil aparecer esse tipo de ironia. A peça como *Romeu e Julieta*, por exemplo, se inicia com a fala que relata que os protagonistas da história irão morrer em decorrência do seu amor. As personagens agem ao longo da peça esperando conseguir atingir seus objetivos, mas a plateia já sabe que eles não serão bem-sucedidos.

Humor

Nesse caso, é muito comum a utilização de situações que pareçam cômicas ou surpreendentes para provocar o efeito de humor. Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Há diversas situações em que o humor pode aparecer. Há as tirinhas e charges, que aliam texto e imagem para criar efeito cômico; há anedotas ou pequenos contos; e há as crônicas, frequentemente acessadas como forma de gerar o riso.

Os textos com finalidade humorística podem ser divididos em quatro categorias: anedotas, cartuns, tiras e charges.

Exemplo:

**Questões****01. (IF-GO - Assistente em Administração – CS-UFG – 2019)****Os Três Porquinhos e o Lobo, “Nossos Velhos Conhecidos”**

Era uma vez Três Porquinhos e um Lobo Bruto. Os Três Porquinhos eram pessoas de muito boa família, e ambos tinham herdado dos pais, donos de uma churrascaria, um talento deste tamanho. Pedro, o mais velho, pintava que era uma maravilha – um verdadeiro Beethoven. Joaquim, o do meio, era um espanto das contas de somar e multiplicar, até indo à feira fazer compras sozinho. E Ananás, o menor, esse botava os outros dois no bolso – e isso não é maneira de dizer. Ananás era um mágico admirável. Mas o negócio é que – não é assim mesmo, sempre? – Pedro não queria pintar, gostava era de cozinhar, e todo dia estragava pelo menos um quilo de macarrão e duas dúzias de ovos tentando fazer uma bacalhoadada. Joaquim vivia perseguindo meretrizes e travestis, porque achava matemática chato, era doido por imoralidade aplicada. E Ananás detestava as mágicas que fazia tão bem – queria era descobrir a epistemologia da realidade cotidiana. Daí que um Lobo Bruto, que ia passando um dia, comeu os três e nem percebeu o talento que degustava, nem as incoerências que transitam pela alma cultivada. MORAL: É INÚTIL ATIRAR PÉROLAS AOS LOBOS.

Fernandes, Millôr. *100 Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

Ao anunciar *Os Três Porquinhos e o Lobo* como “Velhos Conhecidos”, a fábula produz ironia porque

A) a história narrada sofre alterações, mas a moral da história explicitada ao final do texto mantém-se a mesma da forma original.

B) as descrições das personagens trazem características que subvertem a moral da história transmitida pela forma original.

C) a atualização das características das personagens resulta em uma idealização compatível com os valores da vida contemporânea.

D) o desfecho da narrativa ocorre de maneira abrupta, explicitando a possibilidade de um final feliz no mundo atual.

02. (SESACRE - Agente Administrativo – IBFC – 2019)

Leia com atenção a tira de “Calvin e Haroldo”, criada pelo cartunista Bill Watterson, para responder à questão.



De acordo com a tira e com a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, analise as afirmativas abaixo e assinale a alternativa correta.

- I. No primeiro quadrinho, é possível classificar a pergunta que Calvin faz para a mãe como uma pergunta retórica.
- II. A expressão “batendo as botas”, no terceiro quadrinho, é uma figura de linguagem conhecida como hipérbole.
- III. O adjetivo “belo”, no terceiro quadrinho, é utilizado com uma conotação irônica.

- A) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
- B) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
- C) Apenas a afirmativa II está correta.
- D) Apenas a afirmativa III está correta.

03. (CRF-SP - Analista de Suporte – Instituto Excelência – 2019)

Assinale a alternativa que contém as figuras de linguagem correspondentes aos períodos a seguir:

- I- “Está provado, quem ama o feio, bonito lhe parece.”
- II- “Era a união do amor e o ódio.”
- III- Ele foi discriminado por faltar com a verdade.”
- IV- Marta quase morreu de tanto rir no circo.

- A) ironia - antítese - eufemismo - hipérbole.
- B) eufemismo - ironia - hipérbole - antítese.
- C) hipérbole - eufemismo - antítese - ironia.
- D) antítese - hipérbole – ironia – eufemismo.
- E) Nenhuma das alternativas.

04. (CRF-SP - Analista de Suporte – IDECAN – 2018)

(In: WATTERSON, B. *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Cavin e Haroldo*. São Paulo: Conrad, 2011.)

Na fala da mãe de Calvin, no último quadro, ante toda a situação vivenciada por Calvin, bem como da relação entre as personagens, percebe-se a constituição de uma

- A) ironia.
- B) antítese.
- C) hipérbole.
- D) comparação.

1. Conjuntos Numéricos. 1.1. Números naturais e números inteiros: operações, relação de ordem, divisibilidade, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum e decomposição em fatores primos. 1.2. Números racionais e irracionais: operações, relação de ordem, propriedades e valor absoluto. 1.3. Números complexos: conceito, operações e representação geométrica. 1.4. Situações problema envolvendo conjuntos numéricos.	01
2. Progressão Aritmética e Progressão Geométrica: Razão, termo geral e soma dos termos. 2.1. Situações problema envolvendo progressões.	18
3. Noções de Matemática Financeira: Razão e Proporção. 3.1. Porcentagem. 3.2. Juros simples e composto. 3.3. Situações problema envolvendo matemática financeira.	
4. Equações e Inequações. 4.1. Conceito. 4.2. Resolução e discussão. 4.3. Situações problema envolvendo equações e inequações. ..	40
5. Funções. 5.1. Conceito e representação gráfica das funções: afim, quadrática, exponencial e modulares. 5.2. Situações problema envolvendo funções.	43
6. Sistemas de equações. 6.1. Conceito. 6.2. Resolução, discussão e representação geométrica. 6.3. Situações problema envolvendo sistemas de equações.	54
7. Noções de Estatística. 7.1. Apresentação de dados estatísticos: tabelas e gráficos. 7.2. Medidas de centralidade: média aritmética, média ponderada, mediana e moda. 7.3. Resolução de problemas envolvendo noções de estatística.	56
8. Lógica Proposicional. 8.1. Proposições e Conectivos. Operações Lógicas Sobre Proposições. 8.2. Tabelas Verdades. Tautologias, Contradições e Contingências. 8.3. Implicação Lógica. Equivalência Lógica. Álgebra das Proposições. 8.4. Métodos Para Determinação da Validade de Fórmulas da Lógica Proposicional.	63
9. Geometria: ângulos, retas, polígonos, circunferências e círculos; Relações métricas nos polígonos. 9.1. Perímetro de polígono e comprimento de circunferência; Área de polígono e do círculo. 9.2. Geometria Analítica: Ponto e Reta. 9.3. Geometria Espacial: Poliedros e Corpos Redondos, Relações métricas nas formas geométricas espaciais.	95

1. CONJUNTOS NUMÉRICOS. 1.1. NÚMEROS NATURAIS E NÚMEROS INTEIROS: OPERAÇÕES, RELAÇÃO DE ORDEM, DIVISIBILIDADE, MÁXIMO DIVISOR COMUM, MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM E DECOMPOSIÇÃO EM FATORES PRIMOS. 1.2. NÚMEROS RACIONAIS E IRRACIONAIS: OPERAÇÕES, RELAÇÃO DE ORDEM, PROPRIEDADES E VALOR ABSOLUTO. 1.3. NÚMEROS COMPLEXOS: CONCEITO, OPERAÇÕES E REPRESENTAÇÃO GEOMÉTRICA. 1.4. SITUAÇÕES PROBLEMA ENVOLVENDO CONJUNTOS NUMÉRICOS.

OPERAÇÕES COM CONJUNTOS

Um **conjunto** é uma coleção de objetos, chamados **elementos**, que possuem uma propriedade comum ou que satisfazem determinada condição.

Representação de um conjunto

Podemos representar um conjunto de várias maneiras.

Indicamos os conjuntos utilizando as letras maiúsculas e os elementos destes conjuntos por letras minúsculas.

Vejamos:

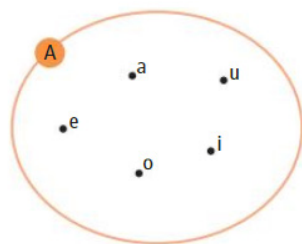
1) os elementos do conjunto são colocados entre chaves separados por vírgula, ou ponto e vírgula.

$A = \{a, e, i, o, u\}$

2) os elementos do conjunto são representados por uma ou mais propriedades que os caracterize.

$A = \{x \mid x \text{ é vogal do nosso alfabeto}\}$
 Este símbolo significa **tal que**.

3) os elementos do conjunto são representados por meio de um esquema denominado diagrama de Venn.



Relação de pertinência: usamos os símbolos \in (pertence) e \notin (não pertence) para relacionar se um elemento faz parte ou não do conjunto.

Tipos de Conjuntos

Conjunto Universo: reunião de todos os conjuntos que estamos trabalhando.

Conjunto Vazio: é aquele que não possui elementos. Representa-se por \emptyset ou, simplesmente $\{\}$.

Conjunto Unitário: possui apenas um único elemento.

Conjunto Finito: quando podemos enumerar todos os seus elementos.

Conjunto Infinito: contrário do finito.

Relação de inclusão

É usada para estabelecer relação entre **conjuntos** com **conjuntos**, verificando se um conjunto é subconjunto ou não de outro conjunto. Usamos os seguintes símbolos de inclusão:

$\subset \rightarrow$ Está contido	$\supset \rightarrow$ Contém
$\not\subset \rightarrow$ Não está contido	$\not\supset \rightarrow$ Não contém

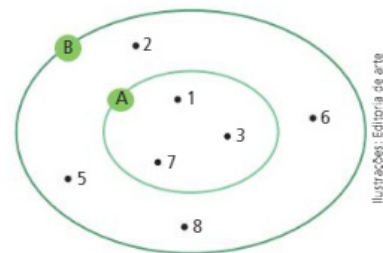
Igualdade de conjuntos

Dois conjuntos A e B são **IGUAIS**, indicamos $A = B$, quando possuem os mesmos elementos.

Dois conjuntos A e B são **DIFERENTES**, indicamos por $A \neq B$, se pelo menos UM dos elementos de um dos conjuntos **NÃO** pertence ao outro.

Subconjuntos

Quando todos os elementos de um conjunto A são também elementos de um outro conjunto B, dizemos que A é subconjunto de B. **Exemplo:** $A = \{1, 3, 7\}$ e $B = \{1, 2, 3, 5, 6, 7, 8\}$.



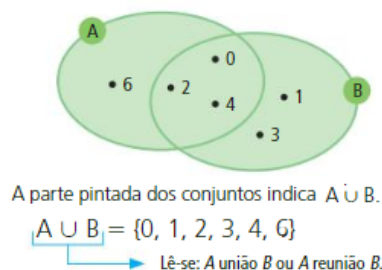
Os elementos do conjunto A **estão contidos** no conjunto B.

- 1) **Todo conjunto A é subconjunto dele próprio;**
- 2) **O conjunto vazio, por convenção, é subconjunto de qualquer conjunto;**
- 3) **O conjunto das partes é o conjunto formado por todos os subconjuntos de A.**
- 4) **O número de seu subconjuntos é dado por: 2^n ; onde n é o número de elementos desse conjunto.**

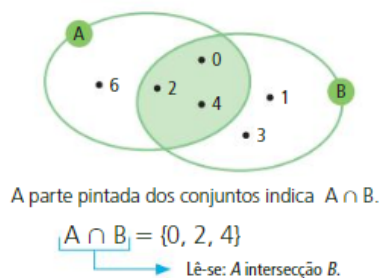
Operações com Conjuntos

Tomando os conjuntos: $A = \{0, 2, 4, 6\}$ e $B = \{0, 1, 2, 3, 4\}$, como exemplo, vejamos:

- **União de conjuntos:** é o conjunto formado por todos os elementos que pertencem a A ou a B. Representa-se por $A \cup B$. Simbolicamente: $A \cup B = \{x \mid x \in A \text{ ou } x \in B\}$. Exemplo:



- **Intersecção de conjuntos:** é o conjunto formado por todos os elementos que pertencem, simultaneamente, a A e a B . Representa-se por $A \cap B$. Simbolicamente: $A \cap B = \{x \mid x \in A \text{ e } x \in B\}$



Observação: Se $A \cap B = \emptyset$, dizemos que A e B são **conjuntos disjuntos**.

Propriedades da união e da intersecção de conjuntos

1ª) Propriedade comutativa

$A \cup B = B \cup A$ (comutativa da união)

$A \cap B = B \cap A$ (comutativa da intersecção)

2ª) Propriedade associativa

$(A \cup B) \cup C = A \cup (B \cup C)$ (associativa da união)

$(A \cap B) \cap C = A \cap (B \cap C)$ (associativa da intersecção)

3ª) Propriedade distributiva

$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$ (distributiva da intersecção em relação à união)

$A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$ (distributiva da união em relação à intersecção)

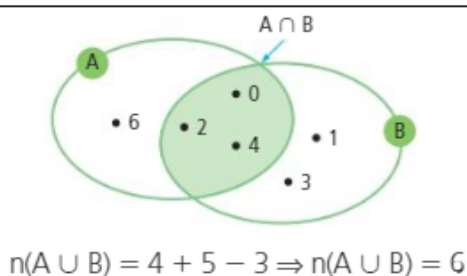
4ª) Propriedade

Se $A \subset B$, então $A \cup B = B$ e $A \cap B = A$, então $A \subset B$

Número de Elementos da União e da Intersecção de Conjuntos

É dado pela fórmula abaixo:

$$n(A \cup B) = n(A) + n(B) - n(A \cap B)$$



Exemplo: (CÂMARA DE SÃO PAULO/SP – TÉCNICO ADMINISTRATIVO – FCC) Dos 43 vereadores de uma cidade, 13 deles não se inscreveram nas comissões de Educação, Saúde e Saneamento Básico. Sete dos vereadores se inscreveram nas três comissões citadas. Doze deles se inscreveram apenas nas comissões de Educação e Saúde e oito deles se inscreveram apenas nas comissões de Saúde e Saneamento Básico. Nenhum dos vereadores se inscreveu em apenas uma dessas comissões. O número de vereadores inscritos na comissão de Saneamento Básico é igual a

(A) 15.

(B) 21.

(C) 18.

(D) 27.

(E) 16.

Resolução:

De acordo com os dados temos:

7 vereadores se inscreveram nas 3.

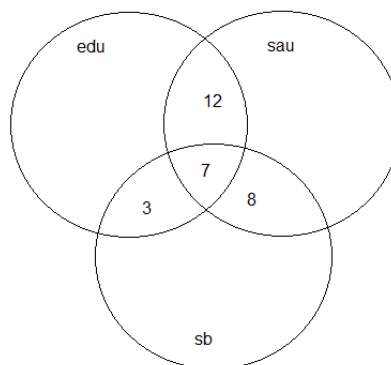
APENAS 12 se inscreveram em educação e saúde (o 12 não deve ser tirado de 7 como costuma fazer nos conjuntos, pois ele já desconsidera os que se inscreveram nos três)

APENAS 8 se inscreveram em saúde e saneamento básico.

São 30 vereadores que se inscreveram nessas 3 comissões, pois 13 dos 43 não se inscreveram.

Portanto, $30 - 7 - 12 - 8 = 3$

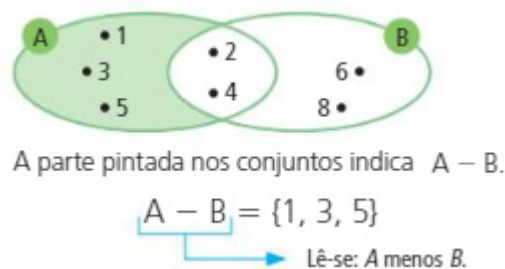
Se inscreveram em educação e saneamento 3 vereadores.



Em saneamento se inscreveram: $3 + 7 + 8 = 18$

Resposta: C.

- **Diferença:** é o conjunto formado por todos os elementos que pertencem a A e não pertencem a B . Representa-se por $A - B$. Para determinar a diferença entre conjuntos, basta observarmos o que o conjunto A tem de diferente de B . Tomemos os conjuntos: $A = \{1, 2, 3, 4, 5\}$ e $B = \{2, 4, 6, 8\}$



Note que: $A - B \neq B - A$

Exemplo: (PREF. CAMAÇARI/BA – TÉC. VIGILÂNCIA EM SAÚDE NM – AOCP) Considere dois conjuntos A e B , sabendo que assinale a alternativa que apresenta o conjunto B .

(A) $\{1; 2; 3\}$

(B) $\{0; 3\}$

(C) $\{0; 1; 2; 3; 5\}$

(D) $\{3; 5\}$

(E) $\{0; 3; 5\}$

Resolução:

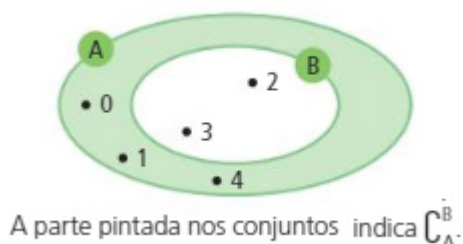
A intersecção dos dois conjuntos, mostra que 3 é elemento de B .

$A - B$ são os elementos que tem em A e não em B .

Então de $A \cup B$, tiramos que $B = \{0; 3; 5\}$.

Resposta: E.

- **Complementar:** chama-se complementar de B (B é subconjunto de A) em relação a A o conjunto $A - B$, isto é, o conjunto dos elementos de A que não pertencem a B . Exemplo: $A = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ e $B = \{2, 3\}$



NÚMEROS NATURAIS

Os números naturais são o modelo matemático necessário para efetuar uma contagem.

Começando por zero e acrescentando sempre uma unidade, obtemos o conjunto infinito dos números naturais

$$\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

- Todo número natural dado tem um sucessor

- O sucessor de 0 é 1.
- O sucessor de 1000 é 1001.
- O sucessor de 19 é 20.

Usamos o $*$ para indicar o conjunto sem o zero.

$$\mathbb{N}^* = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

- Todo número natural dado N , exceto o zero, tem um antecessor (número que vem antes do número dado).

Exemplos: Se m é um número natural finito diferente de zero.

- O antecessor do número m é $m-1$.
- O antecessor de 2 é 1.
- O antecessor de 56 é 55.
- O antecessor de 10 é 9.

Expressões Numéricas

Nas expressões numéricas aparecem adições, subtrações, multiplicações e divisões. Todas as operações podem acontecer em uma única expressão. Para resolver as expressões numéricas utilizamos alguns procedimentos:

Se em uma expressão numérica aparecer as quatro operações, devemos resolver a multiplicação ou a divisão primeiramente, na ordem em que elas aparecerem e somente depois a adição e a subtração, também na ordem em que aparecerem e os parênteses são resolvidos primeiro.

Exemplo 1

$$10 + 12 - 6 + 7$$

$$22 - 6 + 7$$

$$16 + 7$$

$$23$$

Exemplo 2

$$40 - 9 \times 4 + 23$$

$$40 - 36 + 23$$

$$4 + 23$$

$$27$$

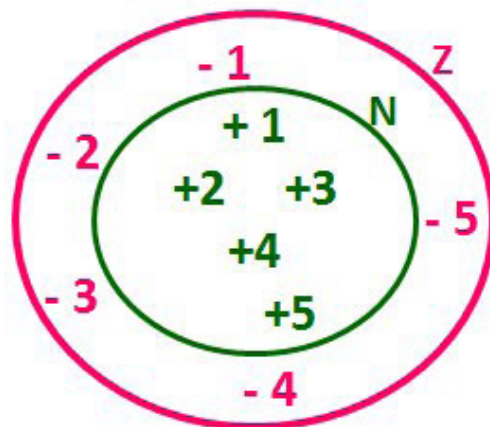
Exemplo 3

$$25 - (50 - 30) + 4 \times 5$$

$$25 - 20 + 20 = 25$$

CONJUNTO DOS NÚMEROS INTEIROS - \mathbb{Z}

O conjunto dos números inteiros é a reunião do conjunto dos números naturais $\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, 4, \dots, n, \dots\}$ ($\mathbb{N} \subset \mathbb{Z}$); o conjunto dos opostos dos números naturais e o zero. Representamos pela letra \mathbb{Z} .



$\mathbb{N} \subset \mathbb{Z}$ (\mathbb{N} está contido em \mathbb{Z})

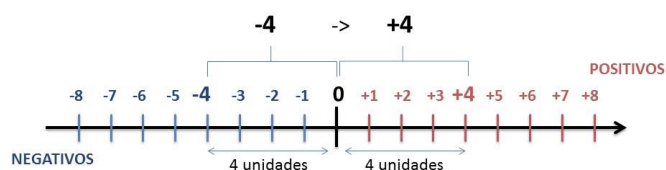
Subconjuntos:

Símbolo	Representação	Descrição
$*$	\mathbb{Z}^*	Conjunto dos números inteiros não nulos
$+$	\mathbb{Z}_+	Conjunto dos números inteiros não negativos
$* \text{ e } +$	\mathbb{Z}^*_+	Conjunto dos números inteiros positivos
$-$	\mathbb{Z}_-	Conjunto dos números inteiros não positivos
$* \text{ e } -$	\mathbb{Z}^*_-	Conjunto dos números inteiros negativos

Observamos nos números inteiros algumas características:

Módulo: distância ou afastamento desse número até o zero, na reta numérica inteira. Representa-se o módulo por $| |$. O módulo de qualquer número inteiro, diferente de zero, é sempre positivo.

Números Opostos: dois números são opostos quando sua soma é zero. Isto significa que eles estão a mesma distância da origem (zero).



Somando-se temos: $(+4) + (-4) = (-4) + (+4) = 0$

Operações

- **Soma ou Adição:** Associamos aos números inteiros positivos a ideia de ganhar e aos números inteiros negativos a ideia de perder.

ATENÇÃO: O sinal (+) antes do número positivo pode ser dispensado, mas o sinal (-) antes do número negativo nunca pode ser dispensado.

- **Subtração:** empregamos quando precisamos tirar uma quantidade de outra quantidade; temos duas quantidades e queremos saber quanto uma delas tem a mais que a outra; temos duas quantidades e queremos saber quanto falta a uma delas para atingir a outra. A subtração é a operação inversa da adição. O sinal sempre será do maior número.

ATENÇÃO: todos parênteses, colchetes, chaves, números, ..., entre outros, precedidos de sinal negativo, tem o seu sinal invertido, ou seja, é dado o seu oposto.

Exemplo: (FUNDAÇÃO CASA – AGENTE EDUCACIONAL – VUNESP) Para zelar pelos jovens internados e orientá-los a respeito do uso adequado dos materiais em geral e dos recursos utilizados em atividades educativas, bem como da preservação predial, realizou-se uma dinâmica elencando “atitudes positivas” e “atitudes negativas”, no entendimento dos elementos do grupo. Solicitou-se que cada um classificasse suas atitudes como positiva ou negativa, atribuindo (+4) pontos a cada atitude positiva e (-1) a cada atitude negativa. Se um jovem classificou como positiva apenas 20 das 50 atitudes anotadas, o total de pontos atribuídos foi

- (A) 50.
(B) 45.
(C) 42.
(D) 36.
(E) 32.

Resolução:

$50 - 20 = 30$ atitudes negativas

$20 \cdot 4 = 80$

$30 \cdot (-1) = -30$

$80 - 30 = 50$

Resposta: A.

- **Multiplicação:** é uma adição de números/ fatores repetidos. Na multiplicação o produto dos números a e b , pode ser indicado por $a \times b$, $a \cdot b$ ou ainda ab sem nenhum sinal entre as letras.

- **Divisão:** a divisão exata de um número inteiro por outro número inteiro, diferente de zero, dividimos o módulo do dividendo pelo módulo do divisor.

Fica a dica

- 1) No conjunto Z , a divisão não é comutativa, não é associativa e não tem a propriedade da existência do elemento neutro.
- 2) Não existe divisão por zero.
- 3) Zero dividido por qualquer número inteiro, diferente de zero, é zero, pois o produto de qualquer número inteiro por zero é igual a zero.

Na multiplicação e divisão de números inteiros é muito importante a **REGRA DE SINAIS**:

Sinais iguais (+) (+); (-) (-) = resultado sempre **positivo**.

Sinais diferentes (+) (-); (-) (+) = resultado sempre **negativo**.

Exemplo: (Pref.de Niterói) Um estudante empilhou seus livros, obtendo uma única pilha 52cm de altura. Sabendo que 8 desses livros possui uma espessura de 2cm, e que os livros restantes possuem espessura de 3cm, o número de livros na pilha é:

- (A) 10
(B) 15
(C) 18
(D) 20
(E) 22

Resolução:

São 8 livros de 2 cm: $8 \cdot 2 = 16$ cm

Como eu tenho 52 cm ao todo e os demais livros tem 3 cm, temos:

$52 - 16 = 36$ cm de altura de livros de 3 cm

$36 : 3 = 12$ livros de 3 cm

O total de livros da pilha: $8 + 12 = 20$ livros ao todo.

Resposta: D.

Potenciação: A potência a^n do número inteiro a , é definida como um produto de n fatores iguais. O número a é denominado a *base* e o número n é o *expoente*. $a^n = a \times a \times a \times a \times \dots \times a$, a é multiplicado por a n vezes. Tenha em mente que:

- Toda potência de **base positiva** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente par** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente ímpar** é um número **inteiro negativo**.

Propriedades da Potenciação

1) Produtos de Potências com bases iguais: Conserva-se a base e somam-se os expoentes. $(-a)^3 \cdot (-a)^6 = (-a)^{3+6} = (-a)^9$

2) Quocientes de Potências com bases iguais: Conserva-se a base e subtraem-se os expoentes. $(-a)^8 : (-a)^6 = (-a)^{8-6} = (-a)^2$

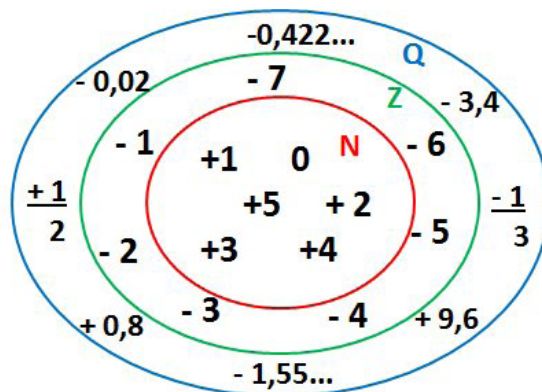
3) Potência de Potência: Conserva-se a base e multiplicam-se os expoentes. $[(-a)^5]^2 = (-a)^{5 \cdot 2} = (-a)^{10}$

4) Potência de expoente 1: É sempre igual à base. $(-a)^1 = -a$ e $(+a)^1 = +a$

5) Potência de expoente zero e base diferente de zero: É igual a 1. $(+a)^0 = 1$ e $(-b)^0 = 1$

CONJUNTO DOS NÚMEROS RACIONAIS – Q

Um número racional é o que pode ser escrito na forma $\frac{m}{n}$, onde m e n são números inteiros, sendo que n deve ser diferente de zero. Frequentemente usamos m/n para significar a divisão de m por n .



N C Z C Q (N está contido em Z que está contido em Q)

Subconjuntos:

Símbolo	Representação	Descrição
*	Q^*	Conjunto dos números racionais não nulos
+	Q_+	Conjunto dos números racionais não negativos
* e +	Q^*_+	Conjunto dos números racionais positivos
-	Q_-	Conjunto dos números racionais não positivos
* e -	Q^*_-	Conjunto dos números racionais negativos

Representação decimal

Podemos representar um número racional, escrito na forma de fração, em número decimal. Para isso temos duas maneiras possíveis:

1º) O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, um número finito de algarismos. Decimais Exatos:

$$\frac{2}{5} = 0,4$$

2º) O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, infinitos algarismos (nem todos nulos), repetindo-se periodicamente Decimais Periódicos ou Dízimas Periódicas:

$$\frac{1}{3} = 0,333...$$

Representação Fracionária

É a operação inversa da anterior. Aqui temos duas maneiras possíveis:

1) Transformando o número decimal em uma fração numerador é o número decimal sem a vírgula e o denominador é composto pelo numeral 1, seguido de tantos zeros quantas forem as casas decimais do número decimal dado. Ex.:

$$0,035 = 35/1000$$

2) Através da fração geratriz. Aí temos o caso das dízimas periódicas que podem ser simples ou compostas.

Simples: o seu período é composto por um mesmo número ou conjunto de números que se repete infinitamente. Exemplos:

<p>* 0,444... Período: 4 (1 algarismo)</p> <p>$0,444... = \frac{4}{9}$</p>	<p>* 0,313131... Período: 31 (2 algarismos)</p> <p>$0,313131... = \frac{31}{99}$</p>	<p>* 0,278278278... Período: 278 (3 algarismos)</p> <p>$0,278278278... = \frac{278}{999}$</p>
---	---	--

Procedimento: para transformarmos uma dízima periódica simples em fração basta utilizarmos o dígito 9 no denominador para cada quantos dígitos tiver o período da dízima.

Composta: quando a mesma apresenta um ante período que não se repete.

a)

Parte não periódica com o período da dízima menos a parte não periódica.

Parte não periódica com 2 algarismos

Período com 1 algarismo

2 algarismos zeros

1 algarismo 9

Simplificando

$$0,58333... = \frac{583 - 58}{900} = \frac{525}{900} = \frac{525 : 75}{900 : 75} = \frac{7}{12}$$

Procedimento: para cada algarismo do período ainda se coloca um algarismo 9 no denominador. Mas, agora, para cada algarismo do antiperíodo se coloca um algarismo zero, também no denominador.

1. Temas relevantes de diversas áreas em evidência no mundo e no Brasil na atualidade: política, economia, sociedade, cultura, meio ambiente, tecnologia, educação, saúde, relações internacionais e suas conexões com o contexto histórico.	01
1.1. Epidemias.	01
1.2. Migrações.	30
1.3. Globalização.	33
1.4. Democracia.	36
2. Mundo do trabalho na atualidade.	37
3. Desastres ambientais no Brasil contemporâneo.	38
4. Mobilidade Urbana.	59
5. Direitos Humanos.	68

1. TEMAS RELEVANTES DE DIVERSAS ÁREAS EM EVIDÊNCIA NO MUNDO E NO BRASIL NA ATUALIDADE: POLÍTICA, ECONOMIA, SOCIEDADE, CULTURA, MEIO AMBIENTE, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, SAÚDE, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E SUAS CONEXÕES COM O CONTEXTO HISTÓRICO. 1.1. EPIDEMIAS.

BRASIL

O que são o Distanciamento, Isolamento, Quarentena e o Lockdown?

Distanciamento social

Voluntário

ficar longe o suficiente de outras pessoas para que o coronavírus – ou qualquer patógeno – não possa se espalhar. É por isso que estabelecimentos, escolas e universidades foram fechados e eventos acabaram cancelados. O Ministério da Saúde recomenda manter uma distância de 2 metros de distância de outras pessoas. Mas isso nem sempre é possível. De qualquer forma, a distância segura, segundo especialistas em saúde é de, no mínimo, 1,5 metro. É importante respeitar essa orientação porque o coronavírus não é transmitido pelo ar, mas pelo contato com gotículas expelidas por um indivíduo contaminado e essa distância mínima é a necessária para que você não seja atingido por possíveis gotículas que saem da boca da pessoa quando ela fala, por exemplo.

Isolamento

Medida não obrigatória por ordem médica

Já o isolamento serve para separar pessoas sintomáticas ou assintomáticas, em investigação clínica e laboratorial, de maneira a evitar a propagação da infecção e transmissão. Neste caso, é utilizado o isolamento em ambiente domiciliar, podendo ser feito em hospitais públicos ou privados. Ainda segundo a norma do Ministério da Saúde, o isolamento é feito por um prazo de 14 dias – tempo em que o vírus leva para se manifestar no corpo – podendo ser estendido, dependendo do resultado dos exames laboratoriais. Casos suspeitos que estão sendo investigados também devem ficar em isolamento. Se o exame der negativo, a pessoa é liberada da precaução. O isolamento não é obrigatório, não vai ter ninguém controlando as ações das pessoas. Ele é um ato de civilidade para a proteção das outras pessoas.

Isolamento vertical

Quando o isolamento é destinado somente a grupos de risco, como idosos e pessoas com comorbidades (diabéticos, hipertensos, pessoas com algum comprometimento pulmonar).

Isolamento horizontal

Quando o isolamento atinge toda a população. Todos que não trabalham com atividades essenciais devem ficar em casa.

Quarentena

Medida obrigatória

Tem como objetivo evitar a propagação de moléstias pelo confinamento de casos suspeitos, ou no caso a de potenciais casos. A medida é um ato administrativo, estabelecido pelas secretarias de Saúde dos estados e municípios ou do ministro da Saúde e quem determina o tempo são essas autoridades. A medida é adotada pelo prazo de até 40 dias, podendo se estender pelo tempo necessário. É uma medida obrigatória, restritiva para o trânsito de pessoas, que busca diminuir a velocidade de transmissão do novo coronavírus.

Lockdown

Medida obrigatória - Usa a força do estado

Na prática, 'lockdown' é uma palavra em inglês para se referir ao sistema de quarentena. O lockdown é a paralisação especialmente dos fluxos de deslocamento. A ideia é interromper o fluxo, evitar que as pessoas se desloquem e, portanto, se encontrem. Uma consequência disso é a paralisação econômica.

Observação: Toda quarentena é um Lockdown. Mas nem todo lockdown é uma quarentena. Quarentena é aplicada à área de saúde. Lockdowns são mais gerais, por exemplo, pessoas não se deslocam devida a algum desastre natural.

Imunidade de rebanho

Quando um contingente populacional cada vez maior tem anticorpos para derrotar o vírus antes mesmo que ele se instale e possa se reproduzir e se espalhar, o que pode levar ao fim da pandemia.

(Fonte: <https://www.telessaude.unifesp.br/index.php/dno/redes-sociais/216-o-que-sao-o-distanciamento-isolamento-quarentena-e-o-lockdown>)

Bandidos roubam agência bancária e destroem base da PM em Ourinhos

Criminosos fortemente armados levaram pânico aos moradores de Ourinhos (SP) na madrugada deste sábado (2/5/2020). A quadrilha usou explosivos para roubar uma agência bancária e trocou tiros com a Polícia Militar.

De acordo com a PM, pelo menos 40 homens fortemente armados chegaram em 10 veículos. Eles cercaram as bases policiais e atiraram contra um posto no centro da cidade, que ficou destruído.

Segundo informações da Polícia Militar, os criminosos assaltaram uma agência do Banco do Brasil, no Centro. A ação durou cerca de três horas.

Em vídeos postados por moradores é possível ouvir o barulho do tiroteio. Um deles mostra quando os bandidos, com máscaras, metralhadoras e até colete à prova de balas, rendem um motorista que passava pelo local.

Seis pessoas foram feitas reféns durante a ação, sendo dois seguranças e quatro moradores. Uma vítima chegou a ser baleada na perna, mas foi socorrida e não corre riscos.

A polícia foi acionada e teria entrado em confronto com a quadrilha. Segundo a corporação, os criminosos usaram drones para monitorar a chegada da PM e estavam com armas com capacidade para derrubar helicópteros. Parte do bando conseguiu fugir em direção ao Paraná.

O Grupo de Ações Táticas Especiais (Gate) foi acionado e trabalha no desarmamento dos três artefatos explosivos deixados no local do crime. Um deles está dentro da agência bancária, outro na rua e o terceiro em frente ao batalhão da Polícia Militar.

Ainda de acordo com a polícia, eles fugiram levando dinheiro, mas a quantia ainda não foi divulgada. Até o momento, ninguém foi preso, nem identificado.

A polícia apreendeu dois carros usados no crime abandonados na cidade e pretende usar imagens do sistema de monitoramento do município para apurar o caso.

Conforme apurado pela TV TEM, será investigada a possibilidade de o dinheiro roubado ser uma remessa para pagamento do auxílio emergencial, já que a agência assaltada seria um centro de distribuição para outros bancos da região.

Em nota, o Banco do Brasil informou que a agência não vai abrir na segunda-feira (4). Após a liberação da unidade pelo esquadrão anti-bomba, equipes de engenharia e manutenção do BB serão deslocadas até Ourinhos para avaliar os danos à estrutura física e de cabos ópticos da agência. Em seguida, serão iniciados os procedimentos de limpeza.

“O BB trabalha para a normalização do atendimento no menor espaço de tempo, mas ainda não é possível fixar prazo para sua normalização”, diz a nota.

Ainda segundo o Banco do Brasil, os clientes podem buscar atendimento alternativo nas agências de Salto Grande, Chavantes e Santa Cruz do Rio Pardo (SP). Outra opção são as casas lotéricas e os quiosques da rede Banco 24 Horas localizados nos supermercados Avenida e Pão de Açúcar.

O BB não informou a quantia roubada durante o assalto e reforçou que está colaborando com as autoridades policiais na apuração da ocorrência.

Explosão em Botucatu

A ação deste sábado é semelhante a um outro roubo registrado em Botucatu (SP), em dezembro de 2019. Na ocasião, os bandidos atacaram uma agência da Caixa Econômica Federal durante a madrugada.

O grupo estourou a porta de vidro e explodiu o cofre com dinamite. O impacto foi tão forte que derrubou paredes do banco. Eles renderam algumas pessoas que estavam na rua e atiraram várias vezes para assustar os moradores.

Durante a ação, ruas no entorno da agência foram fechadas com carros para impedir a chegada da polícia. O grupo também usou “miguelitos”, peças feitas com pontas de ferro, para furar os pneus de carros.

(Fonte: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2020/05/02/ourinhos-tem-tiroteio-durante-invasao-a-banco.gh.html>)

Profissionais de educação e famílias podem opinar sobre o currículo do ensino médio

Pais, estudantes, professores e demais profissionais da educação podem opinar a respeito da base curricular do ensino médio. A consulta pública ficará disponível online até a próxima sexta-feira (8/5/2020).

A Pasta lançou em março passado a versão preliminar e a consulta sobre o documento, que quer garantir uma participação democrática no processo de construção da etapa do ensino médio do currículo paulista. A ideia é permitir que toda a sociedade opine sobre as partes que desejar.

O processo de construção do currículo foi iniciado em 2019 com a escuta, através de seminários regionais, de 140 mil estudantes e 18 mil professores. Agora, nesta etapa, a consulta pública online busca atingir um número maior de estudantes e professores para debater o documento.

A previsão é de que o currículo seja implementado progressivamente aos alunos da 1ª série do ensino médio em 2021. Em 2022, para os estudantes da 2ª série, e consequentemente, para a 3ª série no ano de 2023.

Estrutura do currículo

O currículo do ensino médio paulista está estruturado em 3.150 horas, distribuídas em um período de três anos. Do montante total da carga horária, 1.800 horas são destinadas à formação básica e o restante, de 1.350 horas são referentes aos itinerários formativos. Estes itinerários terão mais do que a carga mínima prevista legislação.

Na formação geral básica, os estudantes serão contemplados com as disciplinas clássicas divididas em áreas dos conhecimentos como linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa, artes, educação física e língua estrangeira); matemática; ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia); e ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, química e física).

Na carga horária referente aos itinerários formativos, o estudante precisa escolher um ou dois das áreas de conhecimento da formação geral para aprofundar seus estudos, ou ainda, a formação técnica e profissional.

Os componentes do Inova Educação também farão parte dos itinerários formativos. São eles: as disciplinas eletivas, o projeto de vida, e tecnologia e inovação.

(Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-quer-ouvir-os-profissionais-de-educacao-e-familias-sobre-o-curriculo-ensino-medio-2/>)

Pagamento de benefício para trabalhador que teve jornada reduzida ou contrato suspenso começa nesta segunda

Os pagamentos do chamado benefício emergencial para os trabalhadores com carteira assinada que tiveram sua jornada de trabalho reduzida ou contrato de trabalho suspenso temporariamente começaram nesta segunda-feira (4/5/2020). Os pagamentos serão feitos pelo Banco do Brasil e pela Caixa Econômica Federal (veja mais detalhes abaixo).

A redução do salário pode ser de 25%, 50% ou de 70% e pode vigorar por até 90 dias. Já a suspensão do contrato pode durar até 60 dias. Quem tiver a jornada e o salário reduzidos ou o contrato de trabalho suspenso receberá o benefício emergencial proporcional ao valor do seguro-desemprego a que teria direito, que leva em conta a média dos últimos três salários. O valor do seguro-desemprego pode variar de R\$ 1.045 a R\$ 1.813,03.

Assim, quem tiver uma redução de 50% por parte da empresa no salário e na jornada vai receber 50% do salário e uma parcela de 50% do que seria o seu seguro-desemprego caso fosse demitido. Se o corte for de 25% no salário, recebe 75% do salário mais 25% da parcela do seguro-desemprego. No caso de 70% na redução, recebe 30% do salário mais 70% da parcela do seguro-desemprego. Quem tiver o contrato suspenso recebe 100% da parcela do seguro-desemprego, exceto no caso de funcionário de empresa com receita bruta superior a R\$ 4,8 milhões – neste caso: recebe 30% do salário mais 70% da parcela do seguro-desemprego.

O pagamento será efetuado 30 dias após a comunicação do acordo pelo empregador ao Ministério da Economia.

Os trabalhadores na modalidade intermitente receberão o benefício automaticamente, de acordo com o cadastro da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho, e o valor fixo será de R\$ 600.

Pagamentos pelo Banco do Brasil

Caberá ao Banco do Brasil realizar o pagamento aos seus clientes e aos das demais instituições financeiras indicadas pelo empregador, por meio de DOC para as contas informadas. No caso de clientes do BB, o crédito será efetuado na poupança com variação 73, que será aberta e vinculada automaticamente à conta indicada.

Para os trabalhadores cujos recursos forem depositados pelo Banco do Brasil, em qualquer instituição financeira indicada, as consultas podem ser feitas no endereço bb.com.br/bem. Na página, o cidadão acompanha o estágio do pagamento de seu benefício e o processo de efetivação do crédito em sua conta no BB (poupança 73) ou na instituição financeira na qual receberá o valor. Também ali terá informações se houver devolução de DOC, quando será necessário o trabalhador abrir a Carteira Digital BB.

O BB recomenda expressamente que os clientes evitem realizar qualquer deslocamento para utilizar ou sacar os benefícios, o que evitará aglomerações no comércio ou nas agências bancárias.

Pagamentos pela Caixa

A Caixa Econômica realizará os pagamentos para os trabalhadores que indicarem uma conta do banco para crédito. Receberão também aqueles que têm contrato de trabalho intermitente e os trabalhadores cujo empregador não indicou conta para crédito. Os clientes que já possuem contam poupança no banco receberão o crédito automático.

Os valores creditados nas contas poupança pode ser utilizados para compras com utilização do cartão de débito, bem como para movimentações por meio do Internet Banking ou do APP Caixa, como realização de pagamentos e transferências, sem a necessidade de comparecimento às agências. Havendo a necessidade de saque em espécie, podem ser realizados com a utilização do cartão nos terminais de autoatendimento, Unidades Lotéricas e Correspondentes Caixa Aqui.

Quando não for identificada conta poupança em nome do trabalhador ou houver algum impedimento para a realização do crédito, será aberta de forma automática uma Conta Poupança Social Digital em nome do trabalhador. Para a movimentação da Conta Poupança Social Digital, o cliente tem à sua disposição, de forma gratuita:

- Aplicativo para celular Caixa Tem para realizar transações de pagamentos de contas e de boletos, consultas e emissão de dois extratos por mês, transferências ilimitadas entre contas CAIXA e três transferências por mês para outros bancos;

- Cartão Virtual de Débito para realização de compras pela internet em sites de e-commerce;

- Saque nos terminais de autoatendimento ou na rede de Unidades Lotéricas e Correspondentes Caixa Aqui, por meio de código de autorização de saque gerado pelo aplicativo no celular do cliente.

(Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/04/pagamento-para-trabalhador-que-teve-jornada-reduzida-ou-contrato-suspenso-comeca-nesta-segunda.ghtml>)

A desastrosa Operação do Exército que levou à morte de Evaldo Rosa

Nos quatro meses anteriores, as polícias Civil e Militar já buscavam capturar o líder do tráfico da favela, “Coronel”, cuja prisão preventiva fora pedida pelo Ministério Público em setembro de 2018. A PM fluminense conseguiu, no fim de novembro, prender o braço-direito de “Coronel”, mas o chefe continuava foragido. Recicláveis Luciano Macedo, que tentou ajudar Evaldo, também foi fuzilado pelo Exército. Morreu 11 dias depois. Nove militares que atiraram naquela tarde respondem por homicídio, tentativa de homicídio e omissão de socorro na Justiça Militar.

O carro de Evaldo dos Santos Rosa, após ser atingido por mais de 80 tiros, no domingo de 7 de abril.

O que não se sabia até agora é que as mortes ocorreram em meio a uma controversa operação militar, que foi questionada pelo Ministério Público Militar; as promotoras chegaram a levantar a possibilidade de responsabilização criminal do general que ordenou a ação.

Na manhã do dia 8 de abril, o Comando Militar do Leste (CML) publicou um comunicado sob o título: “Acerca dos fatos envolvendo militares do Exército que realizavam patrulhamento regular no perímetro de segurança da Vila Militar”. Na verdade, a nota era enganosa.

Meses de apuração da Agência Pública em documentos e depoimentos oficiais revelaram que os militares acusados do fuzilamento não estavam em um “patrulhamento regular”. Eles estavam engajados na Operação Muquiço, que durou de fevereiro a junho de 2019, com pelotões da 9ª Brigada de Infantaria Motorizada, inclusive o 1º Batalhão de Infantaria Motorizado (Escola) — ao qual pertenciam os 12 réus —, ocupando a favela de mesmo nome.

Não havia autorização legal para os militares agirem em prol da segurança pública, o que só é permitido por um decreto de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) assinado pelo presidente da República, de acordo com o artigo 142 da Constituição. O último decreto de GLO para o Rio de Janeiro, assinado por Michel Temer, havia vencido em 31 de dezembro de 2018, data que marcou também o fim da intervenção federal no estado.

Soldados do Exército diante dos PNR, no dia dos fatos, pela manhã.

“Era para agir como aconteceu em toda a intervenção”, explicou, durante audiência na Justiça Militar em dezembro do ano passado, sobre a Operação Muquiço, o tenente Ítalo Nunez, que comandava o pelotão que fuzilou o carro de Evaldo. Quando indagado sobre como deveriam responder se houvesse um enfrentamento, ele repetiu que era “a mesma coisa” que durante a intervenção, no ano anterior. “A gente vai até o local pra cumprir com o nosso dever, o que tava previsto. Quando tem um enfrentamento, se possível, a gente reage”.

A Operação Muquiço foi ordenada em 12 de fevereiro de 2019 pelo general de divisão Antônio Manoel de Barros, um general de três estrelas, então comandante da 1ª Divisão de Exército, em reação a supostas ações do traficante que comanda o crime na favela do Muquiço, Bruno da Silva Loureiro, vulgo “Coronel”, afiliado ao Terceiro Comando Puro.

No dia 7 de fevereiro de 2019, um grupo armado teria invadido um dos apartamentos do prédio, com o intuito de ocupar os vazios no conjunto de prédios chamado PNR (Próprios Nacionais Residenciais), onde vivem famílias de militares, em Guadalupe.

A Operação Muquiço foi uma clara resposta àquela invasão.

A Operação Muquiço mantinha outras semelhanças com ações conduzidas pelo Exército em operações de GLO no Rio de Janeiro. A Ordem de Operações estabeleceu patrulhamento motorizado com viaturas em pontos de controle estratégicos para o tráfico, incluindo cinco “bocas de fumo” e a casa do traficante Bruno da Silva Loureiro. Nesses pontos, os blindados fariam paradas obrigatórias de pelo menos 15 minutos no máximo a cada quatro horas. Os militares não deveriam desembarcar. Outros “pontos fortes” seriam estabelecidos ao redor dos prédios do PNR, na praça da Jaqueira.

“Nessa patrulha a gente também tinha o objetivo de levantar possíveis locais quentes, local onde tinha barricada, boca de fumo, onde era mais provável trânsito de traficante armado, justamente para alimentar a segunda sessão [de patrulhamento]”, disse o tenente Nunez, que comandava a patrulha, na mesma audiência na Justiça Militar.

A Ordem de Operação aponta ainda que, durante a missão, deveriam ser seguidas as “normas de conduta para as operações de GLO e Emprego de Armas não letais” do Comando de Operações Terrestres (Coter) do Exército. As normas preconizam que os militares devem utilizar arma letal somente em legítima defesa de si e de terceiros, e que sempre devem atirar para ferir, não para matar, mirando os membros inferiores. A Ordem de Serviço detalhava ainda que as viaturas deveriam estar sincronizadas com o “pacificador” — um software de computador usado para Comandos de Operações de GLO para acompanhar ao vivo e sincronizar as ações de determinada operação.

Finalmente, assim como em todas as operações de GLO, foi criado um Comando de Operações dentro do Comando da 1ª Divisão do Exército para a Operação Muquiço.

O general Antônio Manoel de Barros, que assinou a ordem, saiu do comando da 1ª Divisão do Exército pouco depois (e ainda antes do fuzilamento do carro de Evaldo) para atuar como chefe do emprego da Força Terrestre do Coter. Hoje comanda a Operação Acolhida, destinada a refugiados venezuelanos na fronteira com Roraima.

Primeira operação após intervenção

Era a primeira operação daquele pelotão desde o fim da intervenção. Além da ação ostensiva de ocupação de “pontos fortes” do tráfico na favela, os militares faziam operação de inteligência contra o tráfico de drogas, acompanhando a comunicação dos criminosos por um rádio transmissor obtido dos traficantes anteriormente. “De missões anteriores, o pessoal conseguiu apreender um radinho que é deles, então a gente fica com essa comunicação desse pessoal, então a gente consegue ouvir o que eles tão falando”, explicou Nunez.

Os réus detalharam também que os criminosos teriam feito ameaças de morte aos militares. “Eu estava na viatura que estava transmitindo e consegui escutar os traficantes falando da ordem, dizendo que o Coronel estava na comunidade e que a ordem dele era executar todo mundo do Exército que estava entrando na comunidade”, afirmou o soldado Gabriel da Silva de Barros Lins.

Nos quatro meses anteriores, as polícias Civil e Militar já buscavam capturar o líder do tráfico da favela, “Coronel”, cuja prisão preventiva fora pedida pelo Ministério Público em setembro de 2018. A PM fluminense conseguira, no fim de novembro, prender o braço-direito de “Coronel”, mas o chefe continuava foragido.

O confronto da manhã de 7 de abril

Os fatos referentes à manhã de 7 de abril de 2019 estão sendo investigados por um Inquérito Policial Militar (IPM) ainda em andamento que apura, por exemplo, por que os soldados deixaram de mencionar a existência do radinho, quando questionados sobre a morte de Evaldo e Luciano, conforme revelado pelo repórter Rafael Soares, do jornal Extra.

Naquela manhã, três viaturas Lince – quadradas, camufladas e blindadas – saíram da Vila Militar, com cinco homens cada uma, para fazer uma ronda na comunidade. Segundo os militares, os blindados foram recebidos a tiros. E não conseguiram revidar.

“Quando a gente chegou nessa rua principal, não me lembro o nome agora, mas é a rua que o Coronel mora, um carro entrou na nossa frente pra fechar. É uma rua estreita. E no rádio – o rádio tava em outra viatura –, no rádio me reporta que ele fala: ‘chegaram’”, descreveu o tenente Ítalo na audiência na Justiça Militar.

“Com o tempo, a gente consegue ouvir os tiros batendo na viatura. Aí o motorista sobe na calçada, chega a destruir uns bloquinhos na calçada e a gente consegue pegar a rua”, disse o tenente. “Tinha assim por volta de 30 pessoas, em cima das casas, nos becos, embaixo, atirando na gente de todas as direções”.

O pelotão conseguiu sair rumo ao limite da favela e se dirigiu à praça da Jaqueira, onde ficam os PNRs da avenida Brasil. Ali, outra patrulha estava sob intenso tiroteio. Só conseguiram sair de lá duas horas depois, resgatados por um “caveirão” da PM, viatura blindada usada em operações especiais.

Quando chegaram à base, na Vila Militar, os 12 homens estavam apavorados. Tanto que o comandante da companhia prometeu que teriam folga naquela mesma tarde. “Vocês vão ser substituídos, mas eu não tenho previsão para isso, que é domingo, tá todo mundo em casa”, afirmou o capitão ao ser questionado pelo tenente Nunez, segundo depoimento deste.

Mas a promessa não foi cumprida. Pouco depois, os soldados retornaram para a região próxima à favela do Muquição com a missão de levar “quentinhas” para outros colegas. “O pessoal tava bem assustado porque sabiam que a gente tava indo prum local onde queriam matar a gente”, relatou o tenente.

O risco era maior porque, naquela missão, eles partiram na viatura Maruá, sem proteção, já que as viaturas Lince haviam sido danificadas na troca de tiros com traficantes. Ou seja: estavam voltando para a cena do tiroteio, mas dessa vez os soldados vinham na traseira de um caminhão, a céu aberto.

Foi quando depararam com um assalto em andamento na Estrada do Camboatá. Os militares afirmam que a primeira rajada de tiros que atingiu o carro de Evaldo foi desferida para evitar esse assalto.

Segundos depois, 200 metros mais para a frente, os soldados viram o carro da família parado e atiraram novamente, acertando mais oito tiros em Evaldo, já morto, e três em Luciano, além de estilhaços em Sérgio, sogro de Evaldo, que se agachava, debaixo do painel, no banco do carona.

A defesa dos soldados alega que não é possível separar o fuzilamento dos civis do confronto com traficantes durante a manhã.

E não é possível, portanto, ignorar a Operação Muquição e o general que permitiu que ela ocorresse.

Operação inconstitucional?

A falta de respaldo legal para a Operação Muquição chegou a ser mencionada pela ministra Elisabeth Rocha em julgamento do pedido de habeas corpus dos soldados no Superior Tribunal Militar. Segundo ela, a ação dos militares que atiraram no carro de Evaldo foi “injustificável, sobretudo, porque os acusados não estavam em exercício da Garantia da Lei e da Ordem, faziam apenas segurança na área que tinham PNR de militares. Dessa forma, não se encontravam sob a égide da Lei Complementar nº 97/99 e pelo decreto 3.897/2001. Só poderiam ter atuado se o quartel ou eles próprios tivessem sido ameaçados, o que não ocorreu. Nesse norte, investirem-se eles no papel de polícia sem respaldo legal, para atuar em suposto crime patrimonial é ilegal e inconstitucional”.

As incongruências da operação geraram também uma “notícia de fato” protocolada por promotoras do Ministério Público Militar. Seu objetivo, segundo documentos obtidos pela Pública via Lei de Acesso à Informação, era averiguar se haveria “eventual responsabilidade criminal de Oficial General” ou “outra medida preventiva de âmbito nacional”. Como se tratava de um alto oficial do Exército, caberia à Procuradoria Geral da Justiça Militar abrir uma investigação formal.

As procuradoras militares Najla Nassif Palma e Andrea Helena Blumm Ferreira também questionaram a legalidade da operação, observando que “os termos da aludida Ordem de Operações parecem ultrapassar os contornos da segurança das instalações militares e de pessoal militar e, por conseguinte, avançar em ações de garantia da lei e da ordem”.

Uma das coisas que chamaram atenção das promotoras foi o fato de que, após a morte de Evaldo e Luciano, a Operação Muquição continuou, mas sem fazer incursões na favela, como testemunhou o general Otávio Rodrigues de Miranda Filho, Comandante da 9ª Brigada de Infantaria Motorizada, durante o processo na Justiça Militar. “Foi encerrado o patrulhamento que era feito na comunidade, mantendo-se apenas o ponto forte na praça da Jaqueira para garantir a segurança dos moradores dos PNR de Guadalupe. Com isso, segundo o General, não houve outros confrontos”, escreveram as promotoras.

O questionamento foi acatado pelo procurador-geral de Justiça Militar, Jaime de Cassio Miranda, que requereu informações ao Exército. Recebeu uma resposta do general de divisão William Georges Felipe Abrahão, que então comandava a 1ª Divisão do Exército.

O general argumentou que não houve ilegalidade, uma vez que a favela do Muquição se encontra dentro do raio que pertence à área sob administração do Exército, segundo uma lei da era Vargas. “Ao se admitir prosperar o entendimento que se deve estabelecer restrições às ações típicas de polícia administrativa, incidentes sobre bens, direitos ou atividades, na área de 1.320 metros ao redor dos estabelecimentos militares, sob o receio de evitar confrontos com o crime organizado, se reconhece a permissão ao poder exercido pelos narcotraficantes de estabelecer as chamadas ‘zonas liberadas’, onde o Estado não entra”, escreveu.

Mas reconheceu que a Operação Muquição foi uma resposta aos traficantes. Afirmou que a invasão do PNR Guadalupe caracteriza “indubitavelmente ausência do Estado naquela área conflagrada” e que a escalada de violência “exigiu do Comandante desta Guarnição Militar adoção de medidas para resguardar a integridade das famílias militares que residem no PNR de Guadalupe”.

Ele alegou, entretanto, que “a existência das expressões acima no bojo da Ordem de Operações, por si só, não reveste as ações da Operação Muquiço como de segurança pública”, uma vez que o objetivo da missão jamais foi entrar em conflito com os traficantes. “Quando se pontua que será retirada a ostensividade dos APOPS ou que se busca o término das atividades criminosas que ameaçam a família militar dos PNR GUADALUPE, não necessariamente se buscará alcançar tais objetivos a partir da fricção entre a tropa e esses agentes perturbadores. Ações de inteligência operacional e patrulhamento ostensivo conseguem atingir, à guisa de exemplo, o escopo desejado sem confronto com a força adverse”, argumentou o general.

E, no documento, concluiu: “A intenção que balizou a Operação Muquiço foi indiscutivelmente de caráter puramente dissuasório e ostensivo, com fito único de resguardar a família militar e o patrimônio militar”.

O general anexou ainda um parecer da Advocacia-Geral da União (AGU), datado de 5 de julho de 2019, ou seja, depois do fim da Operação Muquiço. Nele, a AGU respalda o principal argumento do Exército – de que a área estava sob administração militar – e diz que, dentro do raio de 1.320 metros, os militares podem promover “ações típicas de polícia administrativa, incidentes sobre bens, direitos ou atividades, citando-se como exemplos: patrulhamento, fiscalização de trânsito no perímetro da OM [Organização Militar], com estabelecimento temporário de posições estáticas ao longo do seu itinerário, junto aos limites das instalações militares, bem como o bloqueio dos acessos ao quartel”.

A AGU chamou atenção, entretanto, para o fato de que “prover segurança pública à sociedade não constitui atribuição própria das Forças Armadas” e de que a melhor maneira de pacificar a questão seria uma lei ou decreto do Executivo sobre o tema.

O procurador-geral Jaime de Cassio Miranda acatou todos os argumentos do Exército e arquivou a notícia de fato em agosto de 2019. Não houve mais investigações sobre a operação.

Questionada pela Pública sobre o arquivamento, a Procuradoria-Geral da Justiça Militar respondeu, via assessoria de imprensa: “O objeto da Notícia de Fato 100.2019.000037 era aferir se a Ordem de Operações 01, subscrita em 12 de fevereiro de 2019, pelo General-de-Divisão Antonio Manoel de Barros, na condição de Comandante da 1ª Divisão de Exército e Guarnição da Vila Militar, nos termos em que editada, transbordava ou não ‘os contornos da segurança das instalações militares e de pessoal militar’, sem análise de casos concretos. De todo modo, consta da resposta da autoridade militar que os pontos de controle previstos na Ordem de Operações, que cobrem todo o itinerário das áreas de patrulhamento, estão localizados dentro do raio de 1.320 metros’. Entende-se que a decisão de arquivamento proferida em 19 de agosto de 2019, no sentido da ausência de excessos nos comandos contidos na Ordem de Operações 01, está devidamente fundamentada, sem que haja necessidade de qualquer complementação ou esclarecimento”.

A assessoria de imprensa do Exército Brasileiro enviou os questionamentos da Pública ao CML, que respondeu: “O Comando Militar do Leste não comenta quaisquer aspectos relacionados, diretamente ou indiretamente, a processos em curso na Justiça Militar da União”.

Demandado a mostrar a ordem de operações via Lei de Acesso, o Exército argumentou que o acesso à documentação “vai de encontro dos objetivos da LAI, ao passo que expõe informações que prejudicariam futuras atuações da tropa, contrariando o interesse público”. Alegou ainda que não haveria “consequências positivas para o interesse público a exposição de tais informações”.

Desde 2010, membros do Exército e da Marinha foram acusados ou investigados pela morte de ao menos 35 civis em operações de policiamento, a grande maioria no Rio de Janeiro. A série de reportagens Especial Efeito Colateral demonstrou que nenhum militar jamais foi punido.

Ex-Ouvidor vê “orientação descabida” do comando

“Nada justifica a brutalidade absoluta que aconteceu”, afirma o ex-ouvidor-geral da Defensoria Pública do Rio de Janeiro, Pedro Strozenberg. Para ele, os documentos revelados pela Pública demonstram que as ações militares durante a Operação Muquiço “extrapolam muito a função deles, do Exército”.

Ele explica que o critério geográfico – o raio de 1.320 metros – não pode se sobrepor ao critério das funções que cabem ao Exército segundo a Constituição. “Se há uma ameaça em termos de segurança, tem que chamar a força policial para agir. Ou, então, é preciso ter um decreto de Garantia de Lei e da Ordem para o Exército assumir esse papel”.

O ex-ouvidor dá um exemplo hipotético: “Vamos dizer que a base militar é do lado de um prédio. O Exército pode entrar num prédio e vasculhar, montar ‘pontos fortes’, fazer ações ostensivas nesse prédio? Não pode. Na favela é a mesma coisa. A favela é parte da cidade. As regras que valem para a cidade também valem para a favela”.

Além disso, raciocina, “quando o Exército justifica um patrulhamento ostensivo numa área de potencial confronto, ele está expondo os membros das Forças Armadas”.

Já o defensor público do Rio de Janeiro Daniel Lozoya acredita que o Exército extrapolou suas funções. “Para mim houve um excesso, pois ações de policiamento repressivo e ostensivo só poderiam ser feitas com decreto de Garantia de Lei e da Ordem. Patrulhamento motorizado, parada em bocas de fumo, de fazer blitz, de buscar confronto, isso tudo extrapola muito de uma atividade de polícia administrativa. E esse tipo de atividade deu azo a esse tipo de situação como a morte de Evaldo”, afirmou. Ele explica que o policiamento administrativo deveria ser próximo aos PNRs e incluiria fiscalização de trânsito e a manutenção de guardas para proteção do imóvel. “Mas não um caso de entrar na favela, na boca de fumo. Isso já são atividades que transbordam para o policiamento, seja ostensivo e até mesmo repressivo”.

“Tem muitas unidades militares no Rio de Janeiro. Se essa regra fosse aplicada de forma isonômica, uma boa parte do Rio de Janeiro seria policiada pelo Exército”, conclui. “O que se viu foi um pretexto pra ter uma ação de repressão ao tráfico, uma atividade do tipo de Garantia da Lei e da Ordem.”

(Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-01/a-desastrosa-operacao-do-exercito-que-levou-a-morte-de-evaldo-rosa.html>)

Suspensão de contrato supera corte de salário em acordos na pandemia

A suspensão de contratos de trabalhadores formais superou a redução de jornadas e salários pouco mais de um mês após a medida provisória que autorizou essas alterações trabalhistas no período da pandemia entrar em vigor. Foram 3.157.680 milhões de acordos de suspensão, 58% do total de 5.447.937 milhões de negociações informadas ao governo no período.

Os dados foram coletados na segunda-feira (4/5/2020) pela Secretaria Especial de Previdência e Trabalho, do Ministério da Economia, mesma data em que começaram a ser feitos os pagamentos dos trabalhadores. Os pagamentos são feitos pela Caixa ou Banco do Brasil diretamente na conta em nome dos funcionários informada pelos patrões.

Os acordos começaram a ser firmados no dia 1º de abril, data da publicação da Medida Provisória nº 936 pelo presidente Jair Bolsonaro. Patrões e empregados podem chegar a acordos de suspensão por até 2 meses ou de redução de jornadas e salários por até 3 meses. O pagamento ocorre 30 dias após a celebração de cada acordo, que precisa ser comunicado ao Ministério da Economia.

Nos casos de redução de jornada, 16% dos acordos (886.809) foram para 50% de diminuição de salário e jornada, 12% (681.427) para 70% de redução, e 10% (554.952) para 25%. Nos casos dos trabalhadores intermitentes, os benefícios correspondiam a 3% (167.069).

6. História de Goiás: o bandeirantismo e sociedade mineradora.	01
7. Goiás nos séculos XIX e XX e a construção de Goiânia.	01
8. Geografia de Goiás: regiões goianas.	01
9. Patrimônio natural, cultural e histórico de Goiás.	01
10. Aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais de Rialma.	31

6. HISTÓRIA DE GOIÁS: O BANDEIRANTISMO E SOCIEDADE MINERADORA. 7. GOIÁS NOS SÉCULOS XIX E XX E A CONSTRUÇÃO DE GOIÂNIA. 8. GEOGRAFIA DE GOIÁS: REGIÕES GOIANAS. 9. PATRIMÔNIO NATURAL, CULTURAL E HISTÓRICO DE GOIÁS.

Formação econômica de Goiás: a mineração no século XVIII, a agropecuária nos séculos XIX e XX, a estrada de ferro e a modernização da economia goiana, as transformações econômicas com a construção de Goiânia e Brasília, industrialização, infraestrutura e planejamento;

A Extração Aurífera

O elemento que legitimava as ações de controle político e econômico da metrópole sobre a colônia era o Pacto Colonial, este tornava a segunda uma extensão da primeira e por isso nela vigoravam todos os mandos e desmandos do soberano, inclusive havia grande esforço da metrópole no sentido de reprimir a dedicação a outras atividades que não fossem a extração aurífera, tais como agricultura e pecuária, que inicialmente existiam estritamente para a subsistência. A explicação para tal intransigência era simples: aumentar a arrecadação pela elevação da extração.

O ouro era retirado das datas que eram concedidas com privilégios a quem as encontrassem. De acordo com Salles, ao descobridor cabia os “melhores cabedais o direito de socavar vários locais, e escolher com segurança a mina mais lucrativa, assim como situar outras jazidas sem que outro trabalho lhe fosse reservado, senão o de reconhecer o achado, legalizá-lo e receber o respectivo tributo, era vantajosa política para a administração portuguesa. Ao particular, todas as responsabilidades seduzindo-o com vantagens indiscriminadas, porém temporárias”. (SALLES, 1992, p.131).

À metrópole Portuguesa em contrapartida cabia apenas o bônus de receber os tributos respaldados pelo pacto colonial e direcionar uma parte para manutenção dos luxos da coroa e do clero e outra, uma boa parte desse numerário, era canalizada para a Inglaterra com quem a metrópole mantinha alguns tratados comerciais que serviam apenas para canalizar o ouro para o sistema financeiro inglês.

“Os Quintos Reais, os Tributos de Ofícios e um por cento sobre os contratos pertenciam ao Real Erário e eram remetidos diretamente a Lisboa, enquanto sob a jurisdição de São Paulo, o excedente das rendas da Capitania eram enviados à sede do governo e muitas vezes redistribuídos para cobrirem as despesas de outras localidades carentes”. (SALLES, 1992, p.140).

O um dos fatores que contribuiu para o sucesso da empresa mineradora foi sem nenhuma sombra de dúvidas o trabalho compulsório dos escravos africanos, expostos a condições de degradação, tais como: grande período de exposição ao sol, manutenção do corpo por longas horas mergulhado parcialmente em água e em posições inadequadas.

Além disso, ainda eram submetidos a violências diversas, que os mutilavam fisicamente e psicologicamente de forma irremediável. Sob essas condições em média os africanos escravos tinham uma sobrevivência de oito anos. Os indígenas também foram submetidos a tais condições, porém não se adaptaram.

O segundo elemento catalisador do processo foi a descoberta de novos achados. Esses direcionavam o fluxo da população, descobria-se uma nova mina e, pronto, surgia uma nova vila, geralmente às margens de um rio.

“O mineiro extraía o ouro e podia usá-lo como moeda no território das minas, pois, proibida a moeda de ouro, o ouro em pó era a única moeda em circulação. No momento em que decidisse retirar o seu ouro para outras capitanias é que lhe urgia a obrigação de fundi-lo e pagar o quinto”. (PALACÍN, 1994, p. 44).

Nessa economia onde a descoberta e extração de ouro para o enriquecimento era o sentido dominante na consciência das pessoas, o comerciante lucrou enormemente porque havia uma infinidade de necessidades dos habitantes, que deveriam ser sanadas. A escassez da oferta ocasionava valorização dos produtos de primeira necessidade e assim grande parte do ouro que era extraído das lavras acabava chegando às mãos do comerciante, que era quem na maioria das vezes o direcionava para as casas de fundição. Inicialmente, todo ouro para ser quitado deveria ser encaminhado para a capitania de São Paulo, posteriormente de acordo com Palacín (1975, p. 20) foram criadas “duas Casas de Fundição na Capitania de Goiás: uma em Vila Boa, atendendo à produção do sul e outra em S. Félix para atender o norte.”

A Produção de Ouro Em Goiás A partir do ano de 1725 o território goiano inicia sua produção aurífera. Os primeiros anos são repletos de achados. Vários arraiais vão se formando onde ocorrem os novos descobertas, o ouro extraído das datas era fundido na Capitania de São Paulo, para “lá, pois, deviam ir os mineiros com seu ouro em pó, para fundi-lo, recebendo de volta, depois de descontado o quinto, o ouro em barras de peso e toque contrastados e sigilados com o selo real.” (PALACÍN, 1994, p. 44).

Os primeiros arraiais vão se formando aos arredores do rio vermelho, Anta, Barra, Ferreiro, Ouro Fino e Santa Rita que contribuíram para a atração da população. À medida que vão surgindo novos descobertos os arraiais vão se multiplicando por todo o território. A Serra dos Pirineus em 1731 dará origem à Meia Ponte, importante elo de comunicação, devido a sua localização. Na Região Norte, foram descobertas outras minas, Maranhão (1730), Água Quente (1732), Natividade (1734), Traíras (1735), São José (1736), São Félix (1736), Pontal e Porto Real (1738), Arraías e Cavalcante (1740), Pilar (1741), Carmo (1746), Santa Luzia (1746) e Cocal (1749).

Toda essa expansão demográfica serviu para disseminar focos de população em várias partes do território e, dessa forma, estruturar economicamente e administrativamente várias localidades, mesmo que sobre o domínio da metrópole Portuguesa, onde toda produção que não sofria o descaminho era taxada. “Grande importância é conferida ao sistema administrativo e fiscal das Minas; nota-se a preocupação de resguardar os descaminhos do ouro, mas também a de controlar a distribuição dos gêneros.” (SALLES, 1992, p.133).

Apesar de todo o empenho que era direcionado para a contenção do contrabando, como a implantação de casas de fundição, isolamento de minas, proibição de utilização de caminhos não oficiais, revistas rigorosas, e aplicação de castigos penosos aos que fossem pegos praticando; o contrabando se fazia presente, primeiro devido à insatisfação do povo em relação a grande parte do seu trabalho, que era destinada ao governo, e, em segundo, em razão da incapacidade de controle efetivo de uma região enorme. Dessa forma se todo ouro objeto de contrabando, que seguiu por caminhos obscuros, florestas e portos, tivesse sido alvo de mensuração a produção desse metal em Goiás seria bem mais expressiva.

Os dados oficiais disponíveis sobre a produção aurífera na época são inconsistentes por não serem resultado de trabalho estatístico, o que contribui para uma certa disparidade de dados obtidos em obras distintas, mesmo assim retratam uma produção tímida ao ser comparado a Minas Gerais. A produção do ouro em Goiás de 1730 a 1734 atingiu 1.000 kg, o pico de produção se dá de 1750 a 1754, sendo um total de 5.880 kg. Há vários relatos de que o ano de maior produção foi o de 1.753, já de 1785 a 1789, a produção fica em apenas 1.000 kg, decaindo nos anos seguintes.

A produção do ouro foi “subindo constantemente desde o descobrimento até 1753, ano mais elevado com uma produção de 3.060 kg. Depois decaiu lentamente até 1778 (produção: 1.090), a partir desta data a decadência cada vez é mais acentuada (425

kg em 1800) até quase desaparecer” (20 kg. Em 1822). (PALACÍN, 1975, p. 21). Foram utilizadas duas formas de recolhimento de tributos sobre a produção: o Quinto e a Capitação. E essas formas se alternaram à medida que a efetividade de sua arrecadação foi reduzindo. O fato gerador da cobrança do quinto ocorria no momento em que o ouro era entregue na casa de fundição, para ser fundido, onde era retirada a quinta parte do montante entregue e direcionada ao soberano sem nenhum ônus para o mesmo. A tabela 2 mostra os rendimentos do Quinto do ouro. Observa-se que como citado anteriormente o ano de 1753 foi o de maior arrecadação e pode-se ver também que a produção de Minas Gerais foi bem superior a Goiana.

A capitação era cobrada percapita de acordo com o quantitativo de escravos, nesse caso se estabelecia uma produtividade média por escravo e cobrava-se o tributo. “Para os escravos e trabalhadores livres na mineração, fez-se uma tabela baseada na produtividade média de uma oitava e meia de ouro por semana, arbitrando-se em 4 oitavas e $\frac{3}{4}$ o tributo devido anualmente por trabalhador, compreendendo a oitava 3.600 gramas de ouro, no valor de 1\$200 ou 1\$500 conforme a época”. (SALLES, 1992, p.142) Além do quinto e da capitação havia outros dispêndios como pagamento do imposto das entradas, os dízimos sobre os produtos agropecuários, passagens nos portos, e subornos de agentes públicos; tudo isso tornava a atividade lícita muito onerosa e o contrabando bastante atraente, tais cobranças eram realizadas por particulares que obtinham mediante pagamento antecipado à coroa Portuguesa o direito de receber as rendas, os poderes de aplicar sanções e o risco de um eventual prejuízo. A redução da produtividade foi um grande problema para a manutenção da estabilidade das receitas provenientes das minas. “A diminuição da produtividade iniciou-se já nos primeiros anos, mas começou a tornar-se um problema grave depois de 1750; nos dez primeiros anos (1726-1735), um escravo podia produzir até perto de 400 gramas de ouro por ano; nos 15 anos seguintes (1736-1750) já produzia menos de 300; a partir de 1750 não chegava a 200, e mais tarde, em plena decadência, a produção era semelhante à dos garimpeiros de hoje: pouco mais de 100 gramas”. (PALACÍN, 1975, p.21).

Essa baixa na produtividade era consequência do esgotamento do sistema que tinha como base a exploração de veios auríferos superficiais, a escassez de qualificação de mão de obra e equipamentos apropriados, que pudessem proporcionar menor desperdício, o não surgimento de novas técnicas capazes de reinventar tal sistema, além da cobrança descabida de impostos, taxas e contribuições, que desanimavam o mais motivado minerador.

A Decadência da Mineração

A diminuição da produtividade das minas é a característica marcante do início da decadência do sistema, como citado anteriormente, esse fenômeno passa a ocorrer já nos primeiros anos após a descoberta, porém não é possível afirmar que nessa época seja consequência do esgotamento do minério, devido a outros fatores econômicos e administrativos, como a escassez de mão-de-obra e a vinculação à capitania de São Paulo

Para efeito de análise pode-se convencionar o ano de 1753, o de maior produção, como o divisor de águas que dá início à efetiva derrocada da produção que se efetivará no século seguinte

O fato é que com a exaustão das minas superficiais e o fim dos novos descobertos, fatores dinâmicos da manutenção do processo expansionista da mineração aurífera, a economia entra em estagnação, o declínio da população ocasionado pelo fim da imigração reflete claramente a desaceleração de vários setores como o comércio responsável pela manutenção da oferta de gêneros oriun-

dos das importações. A agropecuária que, embora sempre orientada para a subsistência, fornecia alguns elementos e o próprio setor público sofria com a queda da arrecadação.

“A falta de experiência, a ambição do governo, e, em parte, o desconhecimento do País, mal organizado e quase despovoado, deram lugar a muitas leis inadequadas, que provocavam a ruína rápida desse notável ramo de atividade, importante fonte de renda para o Estado. De nenhuma dessas leis numerosas que tem aparecido até hoje se pode dizer propriamente que tivesse por finalidade a proteção da indústria do ouro. Ao contrário, todas elas apenas visavam o aumento a todo custo da produção, com o estabelecimento de medidas que assegurassem a parte devida à Coroa”. (PALACÍN, 1994, p.120).

É certo que a grande ambição do soberano em muito prejudicou a empresa mineradora e o contrabando agiu como medida mitigadora desse apetite voraz, porém com a decadência nem mesmo aos comerciantes, que foram os grandes beneficiados economicamente, restaram recursos para prosseguir. O restabelecimento da atividade extrativa exigia a criação de novas técnicas e novos processos algo que não se desenvolveu nas décadas em que houve prosperidade, não poderia ser desenvolvido de imediato.

À medida que o ouro de superfície, de fácil extração, vai se esgotando ocorre a necessidade de elevação do quantitativo do elemento motriz minerador, o escravo, desse modo:

“As lavras operavam a custos cada vez mais elevados, ainda mais pelo fato de parte da escravaria estar voltada também para atividades complementares. O adiantamento de capital em escravos, a vida curta deles aliada à baixa produtividade nas minas fatalmente conduziram empreendimentos à insolvência e falência”. (ESTEVAM, 2004, p. 34).

Após verificar o inevitável esgotamento do sistema econômico baseado na extração do ouro a partir do segundo quartel do século XVIII, o governo Português implanta algumas medidas visando reerguer a economia no território, dentre elas o incentivo à agricultura e à manufatura, e a navegação dos rios Araguaia, Tocantins, e Paranaíba, que se fizeram indiferentes ao desenvolvimento do sistema. Ocorre então a falência do sistema e o estabelecimento de uma economia de subsistência, com ruralização da população e o consequente empobrecimento cultural.

“Mas, tão logo os veios auríferos escassearam, numa técnica rudimentar, dificultando novos descobertos, a pobreza, com a mesma rapidez, substituiu a riqueza, Goiás, apesar de sua aparente embora curta prosperidade, nunca passou realmente, de um pouso de aventureiros que abandonavam o lugar, logo que as minas começavam a dar sinais de cansaço”. (PALACÍN, 1975, p.44).

A Decadência econômica de Goiás

Essa conclusão pode ser atribuída ao século XIX devido ao desmantelamento da economia decorrente do esgotamento do produto chave e o consequente empobrecimento sócio cultural. Os últimos descobertos de relevância são as minas de Anicuns em 1809, que serviram para animar novamente os ânimos. Inicialmente a extração gerou ganhos muito elevados, porém após três anos já apresentava uma produção bem inferior, além disso, os constantes atritos entre os “cotistas” levaram o empreendimento a falência.

A característica básica do século em questão foi a transição da economia extrativa mineral para a agropecuária, os esforços continuados do império em estabelecer tal economia acabaram se esbarrando, nas restrições legais que foram impostas inicialmente, como forma de coibir tais atividades, a exemplo da taxa que recaía sobre os agricultores, e também em outros fatores de ordem econômica, como a inexistência de um sistema de escoamento adequado, o que inviabilizava as exportações pelo alto custo gerado, e cultural, onde predominava o preconceito contra as atividades agropastoris, já que a profissão de minerador gerava status social na época.

Desse modo a agricultura permaneceu orientada basicamente para a subsistência em conjunto com as trocas intra regionais, já a pecuária se potencializou devido à capacidade do gado em se mover até o destino e a existência de grandes pastagens naturais em certas localidades, favorecendo a pecuária extensiva. Nesse sentido, os pecuaristas passam a atuar de forma efetiva na exportação de gado fornecendo para a Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, e Pará. Segundo Bertran:

“A pecuária de exportação existia em Goiás como uma extensão dos currais do Vale do São Francisco, mobilizando as regiões da Serra Geral do Nordeste Goiano, (de Arraias a Flores sobretudo), com 230 fazendas consagradas à criação. Mais para o interior, sobre as chapadas do Tocantins, na vasta extensão entre Traíras e Natividade contavam outras 250. Em todo o restante de Goiás, não havia senão outras 187 fazendas de criação”. (BERTRAN, 1988, p.43).

A existência de uma pecuária incipiente favoreceu o desenvolvimento de vários curtumes nos distritos. Conforme Bertran (1988) chegou a existir em Goiás 300 curtumes, no final do século XIX. Por outro lado, apesar do escaçamento das minas e a ruralização da população, a mineração exercida de modo precário nunca deixou de existir, o que constituiu em mais um obstáculo para a implantação da agropecuária. Outra dificuldade foi a falta de mão de obra para a agropecuária, visto que grande parte da população se deslocou para outras localidades do país, onde poderiam ter outras oportunidades. Isto tudo não permitiu o avanço da agricultura nem uma melhor expansão da pecuária, que poderia ter alcançado níveis mais elevados.

Do ponto de vista cultural ocorre uma “aculturação” da população remanescente ruralizada. Segundo Palacin:

“Os viajantes europeus do século XIX aludem a uma regressão sócio cultural, onde os brancos assimilaram os costumes dos selvagens, habitam choupanas, não usam o sal, não vestem roupas, não circula moeda... Tão grande era a pobreza das populações que se duvidou ter havido um período anterior com outras características”. (PALACÍN, 1975, p.46).

Desse modo o Estado de Goiás chegou ao século XX como um território inexpressivo economicamente e sem representatividade política e cultural. Nesse século iria se concretizar a agropecuária no Estado, como consequência do processo de expansão da fronteira agrícola para a região central do país. Nas primeiras décadas do século em questão, o Estado permaneceu com baixíssima densidade demográfica, onde a maioria da população se encontrava espalhada por áreas remotas do território, modificando-se apenas na segunda metade do mesmo século.

O deslocamento da fronteira agrícola para as regiões centrais do país foi resultado da própria dinâmica do desenvolvimento de regiões como São Paulo, Minas Gerais e o Sul do País, que ao adaptarem sua economia com os princípios capitalistas realizaram uma inversão de papéis, onde regiões que eram consumidoras de produtos de primeira necessidade passaram a produzir tais produtos e as regiões centrais, antes produtoras desses produtos passaram a produzir os produtos industrializados que antes eram importados.

“Enquanto o Centro-Sul se efetivava como a periferia do capitalismo mundial, outras regiões faziam o papel de periferia do Centro-Sul, ou seja, a periferia da periferia, como já vinha acontecendo no Rio Grande do Sul e o Nordeste, por exemplo”. (FAYAD, 1999, p.23)

Fonte: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2014-01/amineracao-em-goias-e-o-desenvolvimento-do-estado.pdf>

Modernização da agricultura e urbanização do território goiano; MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA

Foi a partir de 1970 que as inovações tecnológicas da agricultura avançaram para o Cerrado. A ocupação do Cerrado goiano se deu porque o Estado queria integrar o mesmo à economia nacio-

nal e para isso criou programas para que melhorasse assim as infra-estruturas, tornando possível a expansão da agricultura. Segundo Matos (2006, p. 67):

A Modernização da Agricultura, veio do interesse do Estado, que viu no setor agrícola uma forma de integrar a agricultura e indústria e assim gerar divisas, haja visto que o Brasil, desde sua formação econômica, foi um país agroexportador.

E com a implantação da modernização o Estado poderia se beneficiar economicamente com os produtos agrícolas exportados. Sendo assim percebe-se que a modernização não foi um processo que ocorreu naturalmente, teve a influência direta do Estado.

“As regiões não se desenvolvem no vazio, senão dentro de um entorno complexo em que são registradas relações tanto de tipo econômico como do poder. A criação de infraestrutura é condição prévia para qualquer tipo de desenvolvimento (FILHO, 2005, p. 2306)”.

Através do programa crédito rural o governo procurava aumentar a produtividade, e incentivar a produção agrícola (soja) no país. Desse modo, também, se fazia necessário para essa produção equipamentos modernos, insumos agrícolas, etc. A modernização no Cerrado teve sua base na soja. O país passou a utilizar insumos modernos, bem como a utilização de equipamentos modernos, acarretando uma transformação na produção tradicional.

Em 1971, foi criada a Embrapa- Empresa Brasileira de Pesquisas, “atuando sobre a influência dos centros internacionais” (MATOS, 2006, p.68). Um elemento que mostra a subordinação da economia brasileira ao mercado internacional.

Foram criados outros programas que também tinham como objetivo a modernização da agricultura como: Embrater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) e suas subsidiárias nos Estados; a Emater (Empresa de Assistência e Extensão Rural). Estas instituições em conjunto, colaboraram para viabilização da agricultura moderna.

Só que esse processo de Modernização da agricultura não ocorreu de forma igual no território goiano, alguns lugares foram mais privilegiados que outros. É o caso dos municípios goianos: Rio Verde, Jataí, que através de políticas agrícolas foram favorecidos. Um dos programas é o Polocentro (Programa de Desenvolvimento dos Cerrados), foram através dos recursos desses programas que se desenvolveram as potencialidades econômicas da região. Existe naquela região indústrias como; Perdigão, Comigo, Complem, Olé, que produz tanto para o mercado interno como externo. Foi a grande produção de grãos na região que estimulou a instalação dessas agroindústrias na região sudoeste goiano.

A modernização agrícola no Brasil foi conservadora e excludente, uma vez que privilegiou algumas culturas, regiões e classes sociais. Esse Processo contribuiu substancialmente para agravar, ainda mais, as desigualdades sociais em nosso país (SILVA, 198 1, apud. MATOS, 2006, p.71).

Com a mecanização da agricultura muitas famílias foram obrigadas a deixar o campo (êxodo rural), pois seu trabalho foi substituído pelas máquinas e esses não possuíam mão -de-obra qualificada, para desenvolver novo trabalho no campo.

Os créditos fornecidos pelo governo privilegiavam os grandes proprietários de terras, uma vez que a esta era garantia do empréstimo, esse crédito era proporcional ao tamanho da terra. O resultado desses privilégios é a concentração fundiária nas mãos de uma minoria, que leva a miséria e a violência dos menos favorecidos.

O processo de Modernização da Agricultura tem se mostrado altamente predatório e deixado como marcas os solos esgotados, mananciais contaminados e reduzidos, espécies vegetais e animais sob extinção e sobretudo, não tem criado um ambiente ecológico melhor para o trabalhado, ou para a sociedade como um todo (MESQUITA, 1993. p.112 Apud MATOS, 2006, p.73).

O manejo excessivo do solo, trás problemas, os agricultores em sua maioria normalmente não se preocupam com as consequências causadas por esse manejo, tais como: perda da fertilidade dos solos, erosão, etc. As máquinas agrícolas pesadas, que quando utilizadas no solo, faz com que ocorra a compactação dos mesmos. As atividades agrícolas e a pecuária, vem acabando com as áreas naturais do Cerrado. Só se pensa em aumento da produção, sem se preocupar com os danos ambientais causados pela agricultura moderna.

As áreas de Cerrado transformaram-se em curto espaço de tempo, em uma das grandes áreas produtora de grãos de soja, realizada principalmente por agricultores, oriundos da região Sul do país e empresas atraídas pelo baixo preço das terras e pelos incentivos fiscais concedidos pelos governos e ao elevado preço da soja no mercado internacional.

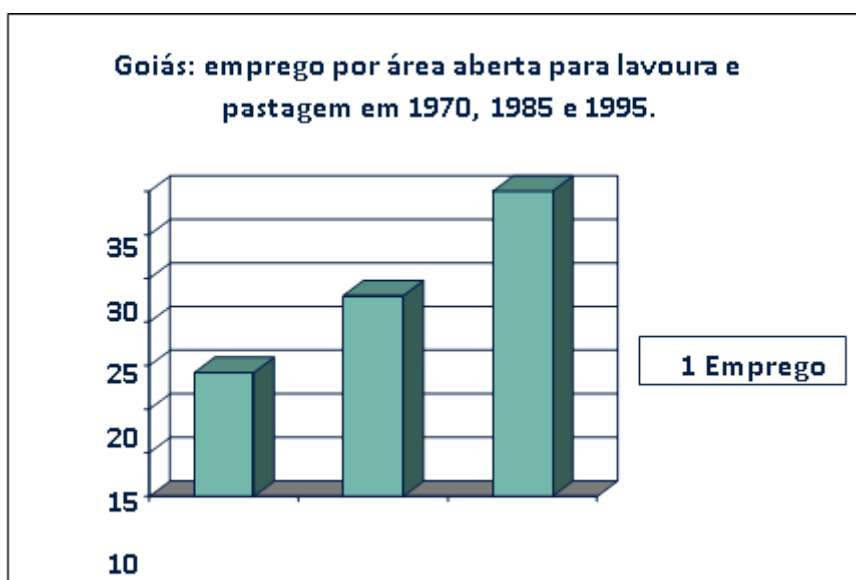
Apesar do custo do transporte ser elevado, sob o ponto de vista econômico a expansão da soja, trouxe lucros para o país. Já no que diz respeito aos impactos ambientais da agricultura moderna, há uma destruição da flora e da fauna do Cerrado, através do plantio e da intensa utilização de fertilizantes.

Segundo Hespanhol (2000, p. 24): A prática da agricultura moderna nos cerrados do Centro Oeste tem possibilitado a obtenção de elevados níveis de produtividade das lavouras, notadamente da soja, o que torna a região competitiva na produção da leguminosa, nacional e internacional. Por outro lado, a introdução, na faixa tropical, de pacotes tecnológicos importados de países de clima temperado, tem gerado sérios problemas ambientais

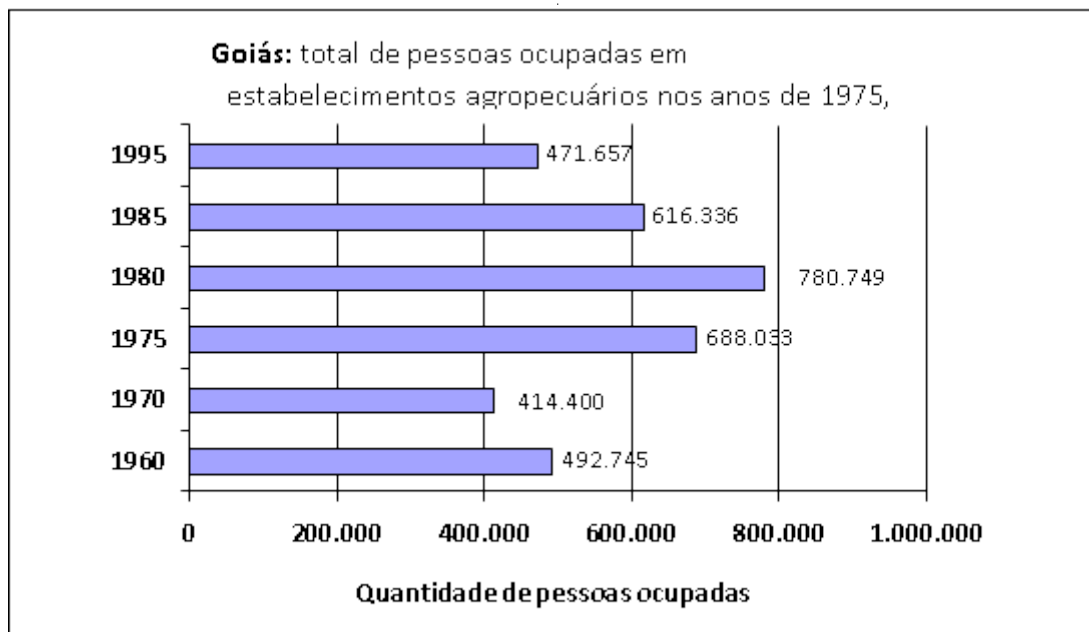
A utilização de máquinas e implementos pesados vem ao longo dos anos acarretando problemas ambientais ao meio ambiente, destruindo a flora e a fauna da região, com a devastação de áreas de Cerrado para o plantio da soja.

URBANIZAÇÃO

Em Goiás, apesar da expansão da produção agropecuária, não produziu ampliação da geração de empregos no campo. Ocorreu o contrário, deixou de gerar empregos diretos no campo. Esta afirmação é verdadeira diante do dado que, em 1970 criava-se um emprego rural, em Goiás, por aproximadamente cada 14,2 hectares de área aberta para lavoura e pastagens, em 1985, precisavam ser abertos 23 hectares para que um único emprego fosse criado e em 1995 passou a ser necessários 35 hectares, estes dados podem ser melhor observados na figura 01 (ABREU, 2001, p. 31).



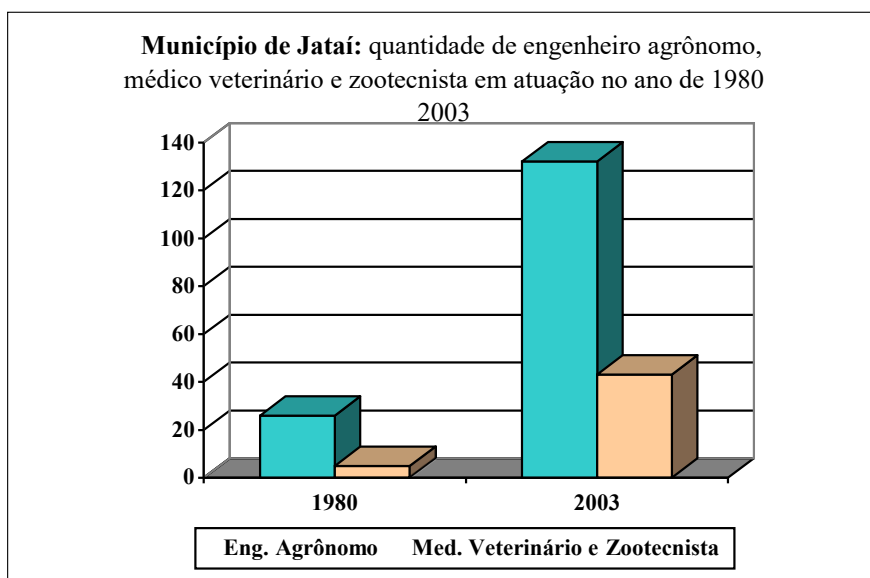
Os dados globais do total de pessoas ocupadas em estabelecimentos rurais em Goiás também validam a afirmação anterior. Demonstram, portanto, reduções no período de 1975 a 1995, foram 216.376 pessoas que deixaram de ocupar-se nas atividades agropecuárias, apesar de ter ocorrido elevação do ano de 1975 para o de 1980, período importante da expansão da fronteira agrícola em Goiás com abertura de novas áreas inicialmente com o cultivo de arroz e depois com a inserção da sojicultura. Do censo agropecuário de 1985 para o de 1995 diminuiu-se o número de trabalhadores nos estabelecimentos rurais na ordem de aproximadamente 23,47 % (Figura 2).



Houve também mudanças no tipo de mão-de-obra que passou a ser contratada para as atividades agrícolas. Considerável parte dos empregos diretos e indiretos gerada por esta atividade foi para trabalhadores com qualificações específicas como operadores de máquinas, engenheiros agrônomos, técnicos agrícolas, mecânicos, entre outros. Apesar das informações contidas na figura 2 não serem suficientes para validar esta colocação, ressalta-se que as próprias mudanças ocorridas no processo produtivo são pertinentes para atestá-la.

Ainda buscando reafirmar essa proposição, destaca-se dos dados apresentados na figura

Informações sobre as quantidades de engenheiro agrônomo e médico veterinário existentes em Jataí, em 1980 e em 2003, exemplificam a ocorrência do aumento por mão-de-obra qualificada no processo produtivo que se instalou em diversas partes do campo goiano



Aponta-se também entre os fatores indicados para a compreensão da dinâmica do emprego no campo o fato de que a pecuária, nos dados do censo agropecuário de 1995, continuou sendo a atividade de maior importância em relação ao número de pessoas ocupadas nos estabelecimentos agropecuários segundo os grupos de atividade econômica em toda a região Centro-Oeste, sendo em Goiás na ordem 67,0 % (IBGE, 1995-96; CUNHA, 2002).

Outro dado que evidencia a baixa absorção de mão-de-obra e a expulsão de trabalhadores do campo nesse contexto, é a estrutura fundiária. Em Goiás, no período de 1975 a 1995, houve concentração da posse da terra dada pela ampliação da proporção de estabelecimentos com mais de 1000 hectares e do percentual de área ocupado por estes enquanto a área ocupada pelos estabelecimentos menores de mil hectares se manteve e o percentual de estabelecimentos diminuiu, sobretudo nos estratos menores 100 hectares (Tabela 1)

1. Teorias Pedagógicas. 1.1. Teorias educacionais.	01
1.2. Relação sociedade e educação.	05
1.3. Pensamento pedagógico brasileiro.	06
1.4. Os fundamentos da educação	09
2. Currículo (Teoria e Prática). 2.1. Teorias curriculares. 2.2. Currículo, interdisciplinaridade e transversalidade.	13
2.3. Currículo e Avaliação.	25
3. Didática e Práticas de Ensino. 3.1. Gestão e organização da sala de aula. 3.2. Planejamento educacional. 3.3. A função social do ensino e suas relações com os processos de ensinar e aprender. 3.4. Metodologias de ensino.	28
4. Avaliação Educacional. 4.1. A avaliação no contexto das políticas educacionais e sua repercussão no processo ensino-aprendizagem. 4.2. Funções da avaliação escolar e a análise dos resultados. 4.3. Relações entre as avaliações em larga escala e o currículo escolar. 4.4. Práticas avaliativas: sujeitos, objetos e métodos da avaliação.	43
5. Organização da Educação Brasileira/Legislação Educacional/Políticas Educacionais. 5.1. Bases legais que norteiam a educação brasileira. 5.2. As políticas educacionais e a construção da escola pública brasileira. 5.3. A organização e a estrutura dos sistemas de ensino no Brasil. 5.4. Políticas de Inclusão.	58
6. Tecnologias da Comunicação e Informação nas práticas educativas. 6.1. As tecnologias da comunicação e informação nas práticas educativas. 6.2. Mídias, tecnologias e práticas educativas. 6.3. O educador e as tecnologias da comunicação e informação.	125
7. Cultura escolar e práticas docentes.	134

1. TEORIAS PEDAGÓGICAS. 1.1. TEORIAS EDUCACIONAIS.

“Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.” (Paulo Freire)

O estudo das teorias educacionais implica necessariamente na análise do processo educativo e sua dimensão humana. A ação educativa é um processo de relações humanas, uma atividade de interação entre quem ensina e quem aprende, cujo vínculo é intencional, isto é, “existe uma intenção de modificação de ideias e atitudes daqueles que aprendem pelos que ensinam”, conforme nos fala Guillermo Garcia.

A educação pode ser analisada através de dois aspectos relativos ao ser humano: o individual e o social. Isto, porque, no homem, existem duas naturezas: a biopsíquica e a social.

A natureza biopsíquica ou natureza individual é inata e compreende as características físicas, fisiológicas e psíquicas do indivíduo, como por exemplo os traços fisionômicos, temperamento, dons especiais, etc.

A natureza social é adquirida no convívio social. À medida que o homem vai se integrando à sociedade, socializa-se. Aprende todas as manifestações socioculturais: ideias, crenças, valores, etc.

O homem é constituído pela integração dessas duas naturezas, por ser um ser individual e social.

A educação, do *ponto de vista psicológico*, visaria ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades do indivíduo, privilegiando o pólo individual (a natureza biopsíquica) em detrimento do social. A escola teria como fim desenvolver as habilidades inerentes ao indivíduo.

A educação, do *ponto de vista sociológico*, visaria à integração social do indivíduo. A escola teria como fim o social, tanto no que se refere à adaptação do indivíduo à sociedade quanto no sentido de sua transformação.

Contrapondo-se à linha psicológica individualista, a concepção sociológica volta-se para as relações sociais, compreendendo as capacidades individuais determinadas por variáveis do mundo material, externas ao indivíduo. A natureza humana é social, isto é, o homem constitui-se como ser de relações (sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, homem e mundo). E, como ser de relações, transcende o estritamente biológico e desenvolve um mundo especificamente humano, criando cultura. Neste sentido, a educação passa a ser caracterizada como um fato cultural e existencial, na medida em que o homem se constitui, como ser humano pela educação. Assim, a educação compreendida como processo de desenvolvimento integral do ser humano, possibilita o aprimoramento das características do homem (biológicas, psicológicas, sociais e culturais).

O homem se humaniza pelas relações que estabelece com o mundo e com os indivíduos num processo histórico e social.

Essas dimensões da natureza humana fundamentam as teorias educacionais com relação ao Conteúdo, métodos de ensino, relação professor e aluno, objetivos educacionais, papel do professor e outros fatores.

No contexto educacional brasileiro, de acordo com diversos critérios, procura-se sistematizar as teorias educacionais a fim de se tornarem instrumentos de análise da prática educativa. Dermeval Saviani, no livro “Escola e Democracia”, apresenta um arcabouço teórico sobre as principais concepções da educação implícitas na história da educação brasileira e José Carlos Libâneo, no livro “Democratização da Escola Pública”, classifica as tendências pedagógicas relativas à prática escolar (“concretização de condições que asseguram a realização do docente”).

O poder econômico (bens e riqueza) e o grau de escolaridade que o indivíduo possui caracterizam a sua classe social (burguesia ou proletariado). Deste modo, a educação torna-se instrumento de equalização ou discriminação social, quando se articula o processo educacional com o processo social.

Dermeval Saviani classifica as teorias educacionais em dois grupos: *Não críticas* e *Críticas*, de acordo com o critério de criticidade, isto é, crítica ao sistema sócio-político-econômico vigente na sociedade, cujos fatores interferem na educação.

Para as teorias não críticas, a Sociedade é estruturada de forma harmoniosa, tendendo à integração de seus membros, e o papel da educação seria o de promover a integração dos indivíduos na sociedade, cuja estrutura política e econômica não é questionada, apresentando-se a escola independente das condições econômicas e políticas da sociedade. A escola torna-se instrumento de igualdade social, na medida em que oferece oportunidades iguais para todos.

O segundo grupo considera a sociedade essencialmente dividida em classes antagonicas, que se relacionam à base da força, a qual se manifesta nas condições de produção da vida material. Quem detém o poder econômico (o capital e os meios de produção), detém o poder ideológico (ideias, valores, conhecimento, atitudes, etc). A educação estaria dependente (crítico-reprodutivista) ou em relação (crítica) com a estrutura social. A escola se constituiria perante esta estrutura social de classe em instrumento de discriminação social (o sistema educacional determinado pelo sistema social não permite o acesso de todos à educação).

Libâneo classifica as tendências pedagógicas em dois grupos de pedagogia: Liberal e Progressista, continuando a análise da educação em relação à estrutura social, mas centrando-se na prática pedagógica do professor, isto é, a posição dos professores, na sua prática docente, adotam em relação aos condicionantes sociais.

As Pedagogias Liberais que correspondem às Teorias Não críticas, teriam o mesmo papel definido por Saviani, isto é, a escola preparadora de indivíduos para desempenharem papéis definidos na sociedade.

As Pedagogias Progressistas correspondem às Teorias Críticas na classificação de Saviani, na medida em que compreendem a educação como processo sócio-político.

A escola, portanto, é uma instituição que tem como fim o social, pois procura integrar o indivíduo à sociedade por meio da transmissão de valores, normas e formas de comportamentos estabelecidos em uma estrutura estratificada em classes sociais, o que possibilita a classificação das teorias em duas tendências: Reprodutivista e Transformadora.

Na Tendência Reprodutivista, o docente atuaria na escola como “reprodutor” do conhecimento e esta reprodução dar-se-ia de forma alienante (não crítica). O contrário seria a forma desalienante (crítica).

Forma Alienante: centrada na Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tradicional abrange as correntes filosóficas Essencialista e Perenista, privilegiando o professor, por considerar o adulto acabado, completo em oposição à criança imatura e incompleta.

Visão de Homem: o homem é constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana.

Eixo Principal: o intelecto, a racionalidade.

Importante: o aspecto lógico, os conteúdos, o professor, o esforço, a disciplina, o diretivismo (a intervenção do professor), a quantidade de ensino.

Preocupação Política: adequar o indivíduo à sociedade.

Papel da Escola: difundir a instrução, transmitir conhecimentos sistematizados logicamente.

Papel do Professor: transmitir conteúdos (acervo cultural da sociedade).

Papel do Aluno: aprender (assimilar os conhecimentos transmitidos).

Inspiração: Lógica.

Método: exposição verbal da matéria, demonstração. Ênfase nos exercícios, repetição e memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos.

A Pedagogia Nova abrange as correntes filosóficas Pragmática, Existencialista, Vitalista e Fenomenalista, privilegiando o aluno, por considerar o homem incompleto e inacabado desde o nascimento até a morte.

Visão de Homem: centrada na existência, na vida, na atividade. Descoberta das diferenças individuais.

Eixo Principal: o sentimento.

Importante: o aspecto psicológico (processos mentais e habilidades cognitivas), os métodos, o aluno, o interesse, a espontaneidade, o não diretivismo (a não intervenção do professor), qualidade de ensino, a relação professor e aluno (democrática). Experiências vividas.

Preocupação Política: ajustar ou adaptar os indivíduos à sociedade.

Papel da Escola: procurar através de experiências, desenvolver as habilidades individuais, adaptando o indivíduo ao meio.

Papel do Professor: estimulador e orientador da aprendizagem.

Papel do Aluno: aprender a aprender (assimilar os conhecimentos de forma espontânea, livre).

Inspiração: Biologia e Psicologia, Dewey, Montessori, Decroly, etc.

Método: Experimentação, pesquisa, solução de problemas e descobertas. Trabalhos de grupo.

A Pedagogia Tecnista abrange a filosofia Positivista e a Funcionalista, privilegiando as técnicas e métodos de ensino (a objetivação e operacionalização do trabalho pedagógico) em detrimento da subjetividade do professor e do aluno.

Não pressupõe explicitamente uma visão de homem.

Eixo Principal: eficiência técnica, produtividade.

Importante: a objetivação e operacionalização do trabalho pedagógico (procura-se eliminar a subjetividade; quantidade e qualidade técnica; conhecimento positivo e técnico (especialização e profissionalização).

Preocupação Política: inclusão do indivíduo na máquina produtiva do sistema social global.

Papel da Escola: aperfeiçoar a ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo (produzindo indivíduos competentes para o mercado de trabalho, modelando o comportamento humano através de técnicas específicas).

Papel do Professor: treinar eficientemente o indivíduo para o trabalho produtivo. Pela técnica garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais.

Papel do Aluno: pela técnica aprende a fazer (recebe e fixa informações para executar. É espectador frente à verdade objetiva).

Inspiração: Positivismo (objetividade, eficiência, produtividade, neutralidade científica); Psicologia Behaviorista, Informática, Funcionalismo.

Método: Instrução programada, tele-ensino, micro-ensino, módulos (emprego da tecnologia educacional).

A *Pedagogia Tradicional*, ao privilegiar o professor, a *Pedagogia Nova* o aluno, e a *Pedagogia Tecnista* os métodos e técnicas de ensino, estão voltadas para a estrutura do processo educativo, cujas modificações seriam fatores determinantes de mudanças na estrutura social.

O papel do “educador” seria o de transmitir conteúdos específicos (Pedagogia Tradicional) ou aplicar técnicas e métodos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades individuais (Pedagogia Nova e Tecnista), produzindo, por conseguinte, os valores e atitudes do sistema social vigente, pois não se questiona nem a estrutura social nem a prática do educador, que se apresenta como “neutro”, isto é, apenas transmissor de conteúdos técnico-científicos e não políticos.

Estas Pedagogias consideram a educação com certa autonomia em relação à Sociedade, pelo fato de estar capacitada, por meio de sua estrutura, a intervir na sociedade. Consequentemente, a ação educativa é apresentada como determinante da ação social.

Forma Desalienante. Centrada em teorias educacionais que explicam os mecanismos de funcionamento da estrutura educacional desenvolvida numa estrutura de classe: burguesia e proletariado, relacionando a superestrutura (plano ideológico-político) com a infra-estrutura (plano econômico).

A Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, de Louis Althusser, explica o papel político da escola, como agente de transmissão da ideologia da classe dominante, constituindo a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, instrumento institucional de reprodução das relações produtivas capitalistas.¹

Tendências Pedagógicas brasileiras

As tendências pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram levadas à luz graças aos movimentos sociais e filosóficos. Essas formaram a prática pedagógica do país.

Os professores Saviani (1997) e Libâneo (1990) propõem a reflexão sobre as tendências pedagógicas. Mostrando que as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico. Elas são: Tendências Liberais e Tendências Progressistas.

¹ Fonte: www2.unifap.br



Os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. Não se deve usar uma delas de forma isolada em toda a sua docência. Mas, deve-se procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a tendência mais adequada. E observa-se que hoje, na prática docente, há uma mistura dessas tendências. Deste modo, seguem as explicações das características de cada uma dessas formas de ensino. Porém, ao analisá-las, deve-se ter em mente que uma tendência não substitui totalmente a anterior, mas ambas conviveram e convivem com a prática escolar.

1. Tendências Liberais - Liberal não tem a ver com algo aberto ou democrático, mas com uma instigação da sociedade capitalista ou sociedade de classes, que sustenta a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual.



No ensino tradicional, o ensino é centralizado no professor e o alunos são receptores.

1.1 Tradicional - Foi a primeira a ser instituída no Brasil por motivos históricos. Nesta tendência o professor é a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Há repetição de exercícios com exigência de memorização.

1.2 Renovadora Progressiva - Por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, esta foi a próxima tendência a aparecer no cenário da educação brasileira. Caracteriza-se por centralizar no aluno, considerado como ser ativo e curioso. Dispõe da ideia que ele "só irá aprender fazendo", valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social. Aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem. O professor é um facilitador.

1.3 Renovadora não diretiva (Escola Nova) - Anísio Teixeira foi o grande pioneiro da Escola Nova no Brasil. É um método centrado no aluno. A escola tem o papel de formadora de atitudes, preocupando-se mais com a parte psicológica do que com a social ou pedagógica. E para aprender tem que estar significativamente ligado com suas percepções, modificando-as.

1.4 Tecnista - Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Neste método de ensino o aluno é visto como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. O professor é quem deposita os conhecimentos, pois ele é visto como um especialista na aplicação de manuais; sendo sua prática extremamente controlada. Articula-se diretamente com o sistema produtivo, com o objetivo de aperfeiçoar a ordem social vigente, que é o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

2. Tendências Progressistas - Partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades socio-políticas da educação e é uma tendência que não condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento da tendência progressista, que se ramifica em três correntes:

2.1 Libertadora - Também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, essa tendência vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Onde, para esse, o saber mais importante é a de que ele é oprimido, ou seja, ter uma consciência da realidade em que vive. Além da busca pela transformação social, a condição de se libertar através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Centraliza-se na discussão de temas sociais e políticos; o professor coordena atividades e atua juntamente com os alunos.

2.2 Libertária - Procura a transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. Parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. Enfoca a livre expressão, o contexto cultural, a educação estética. Os conteúdos, apesar de disponibilizados, não são exigidos pelos alunos e o professor é tido como um conselheiro à disposição do aluno.

2.3 "Crítico-social dos conteúdos" ou "Histórico-Crítica" - Tendência que apareceu no Brasil nos fins dos anos 70, acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, é necessário enfatizar o conhecimento histórico. Prepara o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na

democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. É o mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ideias como de Piaget, Vygotsky e Wallon foram muito difundidas, tendo uma perspectiva sócio-histórica e são interacionistas, isto é, acreditam que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e um objeto.²

Um pouco da história...

História das ideias pedagógicas no Brasil (Col. Memória da Educação)

O livro, que recebeu o prêmio Jabuti em 2008, na categoria Educação, constitui mais uma contribuição do professor Dermeval Saviani ao exame crítico do pensamento pedagógico brasileiro e é um fruto do amadurecimento intelectual do autor. Não se trata de simples exposição ordenada de resultados de pesquisa. É, na verdade, resultante de uma vida de intensa elaboração da teoria da educação sob perspectiva crítica, de pesquisas e reflexões geradoras de novos conhecimentos difundidos em aulas, grandes conferências, muitos livros e artigos, na trajetória desse educador.

Oferecendo uma visão de conjunto das ideias pedagógicas na história da educação brasileira ao longo de cinco séculos, o texto discute suas implicações para a teoria e a prática educativas.

As ideias pedagógicas diferem substancialmente da tradicional história do pensamento dos grandes pedagogos e, também, das educacionais, que se referem amplamente à educação. As ideias pedagógicas decorrem da análise do fenômeno educativo, na busca de explicá-lo, ou derivam de certa concepção de homem, mundo ou sociedade sob a qual é interpretado o fenômeno educativo. Segundo o autor, elas são “as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (p.6). Como exemplo, podem ser consideradas as ideias pedagógicas dos jesuítas no Brasil, especialmente no chamado Período Heroico; estas não se definem por simples derivação da concepção religiosa (católica) do mundo, sociedade e educação. Deram origem a práticas educativas que concretizaram o necessário ajuste entre as ideias educacionais e a realidade específica da colônia brasileira. São, portanto, as ideias pedagógicas ao longo da educação brasileira, o fulcro do estudo apresentado.

O livro resultou de um acurado processo de pesquisa conduzido pelo autor, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, cujo propósito foi compreender a “evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais (p.1-2). A investigação tomou como materiais básicos documentos escritos – livros, artigos e textos oficiais –, trabalhando com fontes primárias, no caso, documentos nos quais se encontravam as ideias pedagógicas dos principais protagonistas da educação brasileira, e fontes secundárias, como documentação bibliográfica.

Foi obtido assim um conjunto de informações de grande vulto que, no livro propriamente dito, se evidencia em cada um dos capítulos e é registrado em um total de 351 fontes diretamente referidas e utilizadas na redação do texto. Além das obras mais conhecidas de história da educação brasileira, estão presentes, no decorrer dos capítulos, numerosas referências aos estudos feitos no Brasil nos últimos 20 anos por pesquisadores do campo histórico-educativo e publicados até 2006. São livros, artigos e outros materiais, inclusive

os divulgados como teses, dissertações e até monografias de cursos de pós-graduação. Esses estudos de corte analítico, que incidiram sobre temas ou momentos específicos da educação brasileira, foram trabalhados pelo autor, e, somados a muitas outras leituras, possibilitaram reflexões e interpretações substantivas e sínteses amplas, com densidade explicativa, relativas às ideias pedagógicas existentes em longos períodos da história da educação brasileira ou em algumas de suas fases. Não foi relegado, contudo, o objetivo de oferecer aos leitores parte significativa das ricas informações obtidas pela pesquisa, que se referem a cada um dos momentos da educação brasileira; são apresentados assim, cuidadosos detalhes, tais como biografias dos protagonistas e datas completas de eventos marcantes, para melhor esclarecer o leitor.

Como outro resultado do trabalho de pesquisa, o autor construiu uma original periodização da evolução das ideias pedagógicas no Brasil. Buscou superar tanto as divisões no tempo, cuja base é a história político-administrativa, quanto as que se cingiram principalmente ao critério da determinação econômica, no esforço de compreender com maior rigor a história da educação brasileira. Assim, ao elaborar a periodização proposta, esclarece ter partido das principais concepções de educação, guiando-se pelo movimento real das ideias pedagógicas presentes no curso da história da educação.

A Pedagogia Tradicional, nas vertentes religiosa e leiga, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista e a concepção pedagógica produtivista, estudadas em suas características nos trabalhos anteriores do autor, são as categorias que delimitam quatro grandes períodos, dentro dos quais se identificam as diferentes ideias pedagógicas. Cada período é subdividido em duas ou três fases, de acordo com o movimento dessas ideias no seu interior. O início e o fim de cada período foram determinados por eventos fundamentais. Assim, por exemplo, o 2º período, que vai de 1759 a 1932, e em que ocorre a “coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional”, tem início com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, e o término marcado pela divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Para demonstrar que o movimento das ideias pedagógicas foi o efetivo “divisor de águas”, nada mais elucidativo que a afirmação de que “o princípio da periodização tem por base a hegemonia” (p. 20). Termos como configuração, desenvolvimento, predominância, monopólio, equilíbrio, coexistência, crise e articulação, com referência às pedagogias, passam a ser utilizados nos títulos dos períodos e capítulos. Essas denominações indicam o modo pelo qual as ideias pedagógicas se apresentam em determinado momento histórico, sob a forma de uma pedagogia, ou concepção, que nasce, firma-se, predominando ou coexistindo ao lado de outra, entrando em crise e sendo substituída ou não, pois pode ser reconfigurada sob novas bases, num movimento constante. São analisadas também as chamadas ideias e correntes não hegemônicas e as pedagogias contra-hegemônicas, de “esquerda”, que, em alguns períodos e fases da educação brasileira, buscaram influenciar e ainda influenciam, de algum modo, a ação educativa, especialmente em anos recentes. Na estrutura geral do livro, a história das ideias pedagógicas no Brasil é apresentada com uma divisão em quatro períodos, com suas respectivas fases, em um total de 14 capítulos.

Na introdução, o professor-pesquisador, que coordena há algum tempo o, nacionalmente reconhecido, Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – Histedbr –, procura dar esclarecimentos sobre a perspectiva teórico-metodológica adotada, cujo princípio é o “caráter concreto do conhecimento histórico-educacional” (p.3), que, para sua efetivação, exige ser complementado por outros. São ainda examinadas questões teóricas do campo da historiografia, entre elas, a tentação relativista e a sedução pela micro-história.

² Fonte: www.educador.brasilescola.uol.com.br

Na análise de cada período há um capítulo introdutório que indica sinteticamente as linhas básicas do momento histórico determinante das ideias pedagógicas correspondentes ao espaço de tempo analisado; a ele seguem-se os capítulos que correspondem às diferentes fases examinadas. Quanto ao conteúdo dos períodos e fases, dada a sua extensão e profundidade, somente uma leitura atenta de toda a obra poderá permitir a apreciação de sua qualidade e riqueza, inclusive da beleza e pertinência das ilustrações. Alguns aspectos serão destacados aqui, mais como um estímulo, um convite ao leitor.

No 1º período (1549-1759), em que ocorre o monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, são de se mencionar tanto as explicações históricas, no cap. 1, relativas ao atraso do desenvolvimento capitalista em Portugal, quanto, no cap. 3, a apresentação da *Ratio Studiorum* jesuítica em sua complexidade.

No 2º período (1759-1932), ainda sob a Pedagogia Tradicional, mas incluindo a coexistência de suas vertentes religiosa e leiga, a propalada “desertificação” educacional após a expulsão dos jesuítas é confrontada no cap. 5, seja no que se refere à melhor compreensão dos novos propósitos político-educacionais em vista da “máquina mercante”, seja no que diz respeito às reformas educacionais do despotismo esclarecido e às iniciativas como o Seminário de Olinda, no Brasil. No cap. 6, um alentado estudo das ideias pedagógicas e circunstâncias em que se disseminaram no Império e início do período republicano é feito mediante análise das propostas contidas na reforma, dos métodos de ensino utilizados para expandir a precária escolarização, bem como, da nova organização das escolas. As ideias pedagógicas republicanas são vistas em seus fundamentos positivistas e laicos.

O 3º período (1932-1969) é aquele em que a Pedagogia Tradicional convive com a Pedagogia Nova e depois cede lugar a ela. Esta última predomina com ampla margem nesse intervalo de tempo. Já no final dos anos 60, a Pedagogia Tecnicista começa a articular-se. Esse movimento é descrito em quatro capítulos (7, 8, 10 e 14), com detalhamento de informações sobre as lutas político-educacionais então travadas e seus protagonistas e com o exame das questões pedagógicas que surgem. Pode ser considerado o mais abrangente.

No 4º período (1969-2001), configurase a denominada concepção produtivista, mas também são examinadas as concepções pedagógicas, as contribuições e o papel histórico de Paulo Freire “referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (cap. 10) e, no cap. 12, os estudos crítico-reprodutivistas em seu papel de arma teórica nos anos 70 e no seu aporte para a compreensão dos limites da ação escolar. Também são mencionados explicitamente os trabalhos mais recentes e as lutas de seus principais representantes, Bourdieu, Baudelot e Establet, contra a invasão neoliberal, na defesa da educação pública.

Para o autor, no entanto, a concepção pedagógica produtivista parece ser de fato a hegemonia das ideias e práticas pedagógicas, desde os 69 até os nossos dias, sendo que, nos impactantes anos 90, teria havido um surto eficientista em que a racionalidade econômica prevaleceu sobre a pedagógica. Aqui se faz apenas um único comentário crítico. Enquanto as análises dos três primeiros períodos, mais distantes do movimento atual, permitem uma compreensão aprofundada dos movimentos “orgânicos e conjunturais”, o mesmo não parece ocorrer em relação ao 4º período, especialmente nos cap. 13 e 14. Julga-se ainda necessário, no processo de análise da história das ideias pedagógicas, aguardar um tanto mais a decantação pelo tempo das “impurezas” que impedem uma percepção mais nítida do real movimento de explicitação e prevalência de ideias. Quem sabe as ideias pedagógicas contidas nas pedagogias contra-hegemônicas possam ser mais reconhecidas, no seu alcance teórico e nas realizações práticas durante os anos 80 e posteriores, e nas esperanças depositadas no início do séc. XXI. Para isso,

não só o tempo, mas também estudos, reflexões e pesquisas são imprescindíveis. De modo semelhante tornase uma exigência afinar a compreensão crítica quanto aos fundamentos e influências na prática pedagógica do chamado neoprodutivismo e suas variantes: neo-escalonovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (cap.14).

Cabe destacar ainda, no livro, a reiterada afirmativa do autor de que sua imensa tarefa de pesquisa e síntese das ideias pedagógicas no Brasil seria vã, caso os conhecimentos obtidos resultassem apenas em um relatório técnico, para especialistas, e não chegassem até as salas de aula pelos professores e diretores, e não conseguissem integrar programas escolares. Sendo assim, a obra persegue o propósito de trazer mais coerência e consistência à ação educativa, como, no dizer do autor, “um primeiro esforço no sentido de pôr ao alcance dos professores um recurso que lhes permita abordar a educação brasileira em seu conjunto, desde as origens até nossos dias” (p.18).

Pelas razões apontadas e considerando de plena justiça o prêmio recebido pelo autor, é que se pode recomendar aos educadores a leitura de mais este livro do dr. Demerval Saviani, professor e orientador de grande número de professores e pesquisadores brasileiros que estão hoje produzindo teórica e praticamente a educação no Brasil.³

1.2. RELAÇÃO SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.

Sendo a escola uma instituição organizada e integrada na comunidade, ela deve desempenhar uma função pró-ativa de súbita importância na formação, transformação e desenvolvimento do capital social.

Pensar a escola de hoje é refletir a sociedade nas vertentes social, econômico e pessoal.

A relação escola, família e comunidade carece de melhoria, pois constata-se quase que um divórcio entre elas. As escolas, muitas vezes, não fomentam nem facilitam o intercâmbio de experiências com outras escolas e com o meio em que estão inseridas, não promovem a procura de soluções inovadoras, nem proporcionam uma participação efetiva dos pais e encarregados de educação na gestão escolar.

Escola é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades, por isso deve ser tida como o bem mais importante de qualquer sociedade.

Escola – instituição social que tem o encargo de educar, segundo planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação, casa ou estabelecimento onde se ministra o ensino.

Escola é uma instituição educativa fundamental onde são organizadas, sistematicamente, atividades práticas de caráter pedagógico.

Para Gary Marx, (in Azevedo, 1994,p.147) a escola é verdadeiramente uma instituição de último recurso, após a família, comunidade e a igreja terem fracassado.

Comunidade é um conjunto de pessoas que vive num determinado lugar e ligado por um ideal e objetivos comuns.

Participação – de acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim “participatio” (pars + in + actio) que ignifica ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. “

Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela”

A participação é «um modo de vida» que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização.

³ Fonte: www.scielo.br

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL - PIII

1. Infância, História e políticas de Educação Infantil no Brasil: pós LDB/96 e conjuntura atual.	01
2. Processos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.	05
3. Tendências Pedagógicas em Educação.	13
4. Fundamentos teóricos e metodológicos na Educação Infantil.	13
5. Concepções de currículo e organização do currículo escolar da educação infantil.	13
6. Currículo e os campos de experiência frente às especificidades da Educação Infantil.	13
7. Planejamento, Avaliação e Proposta Pedagógica na Educação Infantil.	13
8. Organização do tempo, espaço e materiais – rotina na Educação Infantil.	23
9. Projeto Político Pedagógico (metodologia de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação).	27
10. Especificidades da ação pedagógica com os bebês.	29
11. Educação Infantil e formação de professores.	35
12. Diversidade Cultural e Inclusão.	37
13. Avaliação institucional.	37
14. Avaliação do processo de Ensino e Aprendizagem na educação infantil.	37
15. Constituição Federal/88 – Capítulo III. Da Educação, da Cultura e do Desporto/Seção I – Da Educação.	37
16. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 e alterações.	39
17. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB n. 05/09.	39
18. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	52
19. Estatuto da Criança e do Adolescente ECA.	87
20. Plano Nacional da Educação – Lei n. 13.005/14.	87
21. Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146/15.	101
22. Plano Municipal de Educação de Rialma – Lei n. 1.364 de 29 de maio de 2015.	116

1. INFÂNCIA, HISTÓRIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: PÓS LDB/96 E CONJUNTURA ATUAL.

O processo de promulgação da lei N.9.394 de 1996, a qual definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orientam os princípios da educação nacional, foi moroso e marcado por inúmeras disputas. De modo geral, é possível identificar que as disputas decorriam de dois blocos: sociedade civil e poder legislativo/executivo², de forma que havia mais dois projetos em disputas, além do texto sistematizado pelo então senador Darcy Ribeiro, sociólogo de formação e fundador da Universidade de Brasília.

Ao todo foram oito anos de debate e disputas, nos quais várias emendas foram propostas ao projeto. Importante lembrar que esse momento histórico, no Brasil, é marcado pela abertura política e pelas conquistas sociais garantidas na Constituição de 1988. De acordo com Vieira (2001), isto correspondeu a um momento ímpar, haja vista que em nenhum outro momento a política social nacional encontrou maior acolhimento do que na Constituição de 1988. No entanto, no momento em que avançávamos nas conquistas dos direitos sociais, na participação democrática, o país sofreu o impacto das estratégias do capital para a superação de sua crise, e as políticas neoliberais, a reestrutura produtiva e o processo de globalização, já em curso em outros países, é iniciado no Brasil (PERONI, 2011).

Nesse processo, a Educação Infantil foi reconhecida como compondo a Educação Básica, fato muito comemorado por pesquisadores/as e profissionais da educação. Entretanto, é possível afirmar que esse reconhecimento garantiu efetivos avanços na consolidação do direito à educação? Como procuraremos discutir no texto, parece que, ainda que seja possível observar avanços, a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, continuam em disputa (KRUPPA, 2017).

A partir dessas considerações, o presente texto é composto de três seções; na primeira é realizada uma discussão sobre a conjuntura nacional na época da promulgação da LDB. Na segunda seção, o objetivo é discutir o que essa lei alterou na Educação Infantil, não apenas no contexto de sua implementação, mas ao longo destes vinte anos, após as várias emendas e modificações. A terceira seção procura refletir, a partir dos aspectos discutidos nas seções anteriores, as possíveis indicações para a Educação Infantil, na conjuntura atual.

LDB: os desafios, os acordos e opção governamental de 1996 - projetos em disputas

No campo da Educação Infantil, já é consenso que a LDB N° 9.394 de 1996 repercutiu em uma importante conquista, haja vista o reconhecimento deste nível de ensino como etapa da Educação Básica. No entanto, para além desse aspecto, é fundamental compreender como esse processo ocorreu. Dessa forma, faz-se necessário lembrar que o texto final aprovado resultou, como já mencionado, de um longo embate entre a sociedade civil e o poder legislativo/executivo. Assim, de um lado havia a sociedade civil e suas lutas pela consolidação da democracia e a busca em construir um Estado de direitos; por outro havia, de modo especial, o executivo com forte adesão ao projeto neoliberal que, dentre outros aspectos, indicava uma minimização da participação do Estado no que se refere a políticas sociais.

Esse processo foi complexo e marcado por diferentes acordos e desconsideração de proposições advindas da sociedade civil, seguindo, desse modo, o modelo histórico das transformações no país. Em outras palavras, um processo de revolução passiva, de acordo com Gramsci, a qual implica sempre em dois momentos: a)

restauração no sentido de ser uma possibilidade de transformação efetiva e radical, isto é, de baixo para cima, o que pode ser verificado no processo de discussão realizado pela sociedade civil, suas reivindicações e projeto educacional proposto; b) momento da renovação, que compreende o momento em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em práticas pelas velhas camadas dominantes, como fica evidente no texto final da LDB aprovado (COUTINHO, 2007).

Seguindo essa perspectiva, é importante destacar que o período de discussão da LDB (1988 – 1996) foi aquele em que assumiram o governo federal os primeiros representantes civis³, os quais defendiam o modelo neoliberal. Foi nesse período também que, em 1995, ocorreu a Reforma do Estado, capitaneada por Bresser-Pereira⁴, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as quais repercutiram no campo da educação. Segundo Oliveira (2004), implicaram diretamente mudanças na composição, na estrutura e na gestão das redes públicas de ensino, também nas relações entre Estado e sociedade civil. Desse modo, é possível pensar que o avanço do neoliberalismo gerou enorme descompasso entre o processo de abertura democrática em que vivíamos e as indicações advindas do processo de reestruturação produtiva e de globalização. Isto indicava urgência de reformar o Estado, considerado o grande responsável pela crise fiscal. Dessa forma, a saída indicada pelos neoliberais era a redefinição do papel do Estado.

Assim, frente à tarefa de definir nomenclatura para a organização educacional, explicitar conceitos e prescrições definidas, na Constituição de 1988, como direito público subjetivo, gestão democrática, conteúdos mínimos, e atender aos interesses do capital, os projetos para educação nacional eram debatidos. Embora a LDB 9.394 de 1996 tenha incorporado algumas reivindicações populares, a mesma foi forjada e aprovada em maior consonância com as diretrizes neoliberais.

Ainda nesse período de elaboração e definição da LDB, Lei nº 9.394/96, e pela instituição de outros modos de regulação, nem sempre dotados de caráter mandatários, foi sendo delineada uma Política Nacional para a Educação Infantil. De modo similar ao movimento observado no processo de elaboração da LDB, o de elaboração e implementação da Política Nacional para Educação Infantil também foi caracterizado por contradições. Elas expressaram-se nos avanços e na preservação de elementos conservadores provenientes de décadas passadas como, por exemplo, a indicação para o provimento desse atendimento via esfera não formal, a ausência de financiamento específico e a ênfase na educação de 4 a 6 anos, entre outros aspectos. Estes elementos, conforme observaremos adiante, também se fazem presente no documento final da LDB.

Também é no período de discussão da LDB que o Plano Decenal de Educação, expressão dos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, é formulado. Plano no qual a Educação Infantil figura, mas a focalização do Estado é para o Ensino Fundamental. Desse modo, a Década da Educação é caracterizada pela secundarização da Educação Infantil. Contudo, a exemplo das disputas que marcaram a LDB, este também foi um processo contraditório, marcado por tensões das forças políticas em presença, fato que se manifestou nas várias instâncias em que os documentos de política para a Educação Infantil foram produzidos

Ainda que não seja objetivo deste artigo empreender análises sobre os documentos produzidos nesse período, consideramos fundamentais algumas ponderações em relação ao Plano Decenal. Seguindo essa respectiva, é necessário considerar que o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993) resultou do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos em Jomtien, em 1990. Como signatário dessa conferência, o Brasil precisava definir metas próprias para atingir as metas

estipuladas pelo Pano de Ação da Conferência Mundial de Educação Para Todos. Desse modo, o Plano Decenal procurava atender exigências internacionais, e pensar um projeto de educação a partir da lógica do Estado neoliberal, projeto defendido pelo governo federal da época.

O documento do Plano Decenal inicia afirmando que é um plano para toda Educação Básica. Entretanto, suas indicações e metas evidenciam a focalização no Ensino Fundamental. Essa ênfase no Ensino Fundamental é justificada pelo preceito constitucional “que determina eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos” (BRASIL, 1993, p. 14). Além desta justificativa, no documento do Plano Decenal, é destacado que sua função é responder os “anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na educação” (BRASIL, 1993, grifos nossos).

É nesse cenário que as discussões referentes à LDB eram realizadas, e a Educação Infantil como política pública educacional era delineada. Essa discussão será o tema da nossa próxima seção.

Educação Infantil e LDB: quais foram os avanços?

Procuramos, de modo sucinto, apresentar anteriormente que a LDB foi gestada no âmago da reforma do Estado, no processo de avanços de políticas neoliberais e de uma opção governamental de focalizar o ensino fundamental. Além desses aspectos, o projeto aprovado foi realizado, também, em consonância com o Plano Decenal de Educação (1993). Nesse contexto, uma Política Nacional para a Educação Infantil estava em discussão.

A necessidade de definir uma Política Nacional para a Educação Infantil atendia antiga reivindicações de pesquisadores, professores e sociedade em geral. No entanto, pensar essa política na conjuntura da época implica em severas limitações, e a exemplo do processo da LDB, esse também foi um processo que se configurou por diferentes disputas, ao mesmo tempo em que era induzido pelas opções e definições do Estado. Nessa perspectiva, é relevante evidenciar qual a concepção de Educação Infantil presente no Plano Decenal, haja vista que essas concepções também constituíram a Política Nacional para Educação Infantil e a própria LDB.

Assim, no Plano Decenal de Educação, a Educação Infantil era concebida, em suas metas globais, com a função de

Criar oportunidades de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre; proporcionar atenção integral a crianças e adolescentes, sendo que 1,2 milhão através do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAIÇA) 86, em áreas urbanas periféricas (BRASIL, 1993, p. 42, grifos nossos).

Esta concepção – da Educação Infantil como oportunidade e não como direito, o foco em áreas urbanas periféricas e voltada para as populações pobres, fica reafirmada, também, nos Objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, nos quais a Educação Infantil aparece no objetivo 3, que recomendava “atenção integral à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas de concentração de pobreza e fortalecendo as redes de educação infantil” (BRASIL, 1993, p. 39, grifos nossos) e no 4, onde se recomenda o uso de equipamentos e recursos já existentes e mobilização de ações com a “sociedade civil” para concretização de ações “relativas à pedagogia da atenção integral” (BRASIL, 1993, p.39, grifos nossos).

No ano seguinte à promulgação do Plano Decenal de Educação, é realizado o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília, em 1994, que procurava definir as diretrizes para uma política nacional. A partir desse simpósio foi escrito um documento base da política, o qual ficou evidente, a exemplo da LDB, como aquilo

que seria um avanço na consolidação do direito à Educação Infantil, foi constrangido por elementos conservadores, revelando os nexos com o Plano Decenal e o próprio processo de Reforma do Estado.

Todavia, algo importante foi realçado no Documento-base da Política Nacional de Educação Infantil (1994): nele se reconhece a existência de um descompasso entre os avanços jurídicos, resultantes das mobilizações sociais, e as condições concretas existentes para sua implementação: “o patamar jurídico e a prática no campo das políticas sociais e, especificamente, educacionais, existe uma grande distância, que deve ser vencida no menor tempo possível” (BRASIL, 1994, p. 10). Ainda de acordo com esse documento, não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil, tanto para a criança quanto para a sociedade, sendo esse um reconhecimento mundial já alcançando, também no Brasil, significativa expressão.

Entretanto, ainda de acordo com o documento, o modelo de expansão adotado para esse nível educacional nas décadas anteriores, marcadamente pela restrição de investimentos financeiros e técnicos, resultou em atendimentos precarizados, em especial na modalidade creche.

Ao analisar a LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), é possível observar algumas preposições indicadas no documento base da Política nacional para Educação Infantil como, por exemplo, o reconhecimento legal do direito das crianças pequenas à educação, bem como a própria definição da função da Educação Infantil que é muito diferente daquela definida no Plano Decenal. Ademais, também como já discutido, define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inserindo em definitivo a creche e a pré-escola na esfera educativa. Desde então, a EDUCAÇÃO Infantil passa a ser definida pelos Conselhos Municipais de Educação e subordinada às diretrizes nacionais. Esta definição, segundo Rosemberg (2003), teve impactos notáveis na Educação infantil e obrigou os municípios a realizarem a integração das creches e pré-escolas aos sistemas municipais de ensino. Esta tarefa não foi nada fácil, posto que atualizava o acirramento de antigas tensões entre os setores do bem-estar social e da educação.

Não obstante, se por um lado a LDB trouxe importante contribuição ao reconhecer creches e pré-escolas como instituições educacionais, por outro, ao definir quem deve oferecer esse atendimento, oportuniza a entrada de diferentes agentes para ofertar esse atendimento, em uma clara aproximação com as indicações presentes no Plano Decenal. Desse modo, no título V, Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Seção II, Da Educação Infantil, Art. 30, afirma:

I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Tal definição reafirma, assim, a possibilidade do atendimento para as crianças de até três anos nas históricas perspectivas dos atendimentos alternativos, gerando novas tensões na área e delatando que ainda persiste, de modo sutil, um duplo atendimento para essa etapa. De acordo com Rosemberg (2003, p. 36),

A Lei brasileira vive, então, momento complexo após a promulgação da LDB: de um lado, a busca de regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor da educação; de outro, a tentativa de reintrodução de antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área (tais como creches filantrópicas, creches domiciliares, etc.).

Para além desse aspecto, outra contradição observada no documento da LDB é referente ao fato de que, embora ela tenha reconhecido a equivalência entre creches e pré-escolas, indicando,

inclusive, que essa distinção deriva exclusivamente da idade correspondente em cada etapa, de igual modo, outra conquista foi a exigência de formação profissional para atuar nessa etapa. Contudo, a LDB não consolida essas indicações, uma vez que não é clara em relação ao financiamento da Educação Infantil.

Com isso, ainda que a LDB indique o provimento dessa etapa como responsabilidade dos municípios, e defina o regime de colaboração, isso não é suficiente, “porque o federalismo educacional brasileiro carece de normas de cooperação, que deveriam ser uma espécie de coluna vertebral para sustentar este tipo ímpar de organização educacional” (MARQUES, 2017, p. 365).

Essa situação é agravada quando a LDB, em seu Título IV, Da Organização da Educação Nacional, Art. 11, inciso, V define que os municípios devem

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, sem grifos no original).

Essa definição repercutiu posteriormente à aprovação da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), excluindo da divisão de recursos a Educação Infantil e o Ensino Médio. Segundo alguns estudos, essa medida implicou perdas de vagas nesse nível educacional (UNDIME, 1999; Ação Educativa, 1998). Dessa forma, o descompasso indicado na Política para Educação Infantil (1994) persistiu, e ousamos afirmar que, mesmo após a promulgação da LDB, foi ampliado. De acordo com Cury (2016, s/p),

a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), para efeito de políticas educacionais do ensino fundamental, em matéria de financiamento, teve um impacto tão grande ou maior do que a própria LDB. Afinal, ela tange ao mesmo tempo o pacto federativo e o sistema de financiamento do ensino obrigatório pela subvinculação e controle dos recursos destinados à educação.

A questão de financiamento ainda continua sendo pauta de inúmeras discussões. Entretanto, em relação ao fundo citado acima, após pressões e discussões, sobretudo advindas da sociedade civil e da pressão para ampliação da Educação Infantil, foi revogado e, no seu lugar, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), via a Lei nº 11.494, de 2007 BRASIL, 2007). Este fundo, diferentemente do Fundef, incluía toda a Educação Básica, mas a inclusão da etapa creche ocorreu após árdua luta travada pela sociedade civil, deflagrando, inclusive, um movimento que ficou conhecido como Fraldas Pintadas.

Como é possível observar, as conquistas para a Educação Infantil foram sempre marcadas por muita luta. Atualmente, após 20 anos da promulgação da LDB, no período que corresponde até 2015, esta lei, apesar de ter sido aprovada sem vetos, sofreu várias modificações no transcorrer desses anos, totalizando 39 alterações, segundo Saviani (2016). De acordo com Cury (2016, s.p.), foram

40 alterações sob a forma de leis no corpo legal da lei então sancionada. Foram 178 mudanças, inclusive com alterações das alterações. Se tomarmos o conjunto das modificações processadas pelas 40 leis mais os 47 decretos regulamentadores, teremos uma soma de 225 alterações.

Dentre essas alterações, entendemos um grande impacto na Educação Infantil, a lei 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, alterando, dessa forma, os artigos 6º, 32º e 87º da LDB. O projeto dessa lei previa, também, alterar o Inciso II do Art. 30, que previa a modificação na redação de oferta de pré-escola para as crianças de quatro a seis anos de idade, para crianças de quatro e cinco anos de idade. Contudo, esse dispositivo foi vetado, tendo em vista que essa alteração implicaria alterações na Constituição (SAVIANI, 2016). O inciso I do § 3º do Art. 87 também teve alterações, que ajustaram sua redação e acrescentaram três alíneas, revogadas posteriormente por outra lei que consideramos emblemática para Educação Infantil, qual seja, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, modificou a LDB instituindo o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, ajustando a redação dos artigos 32 e 87. Ainda que as modificações nos artigos 29 e 30, referentes à Educação Infantil, tenham sido vetados, esses vetos decorreram apenas por questões formais. Na prática, essa modificação, muito criticada por pesquisadores e professores da Educação Infantil, antecipou a entrada das crianças no Ensino Fundamental, e passados onze anos de sua promulgação, não foram observadas grandes modificações no aproveitamento escolar das crianças, justificativa utilizada por alguns defensores dessa lei.

De modo específico, ao se retirar um ano da Educação Infantil, poder-se-ia esperar uma ampliação significativa no número de matrículas; no entanto, isso não se comprovou. Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2016), em 2015, na Educação Infantil foram totalizadas 7.972.230 matrículas, destas, 38,2% (3.049.072) referiam-se à creche (0- 3 anos); e 61,7% (4.923.148) à pré-escola (4 - 5 anos). Embora os números possam parecer grandiosos, ainda de acordo com o INEP, o Brasil atendeu, em 2016, apenas 25,6% das crianças em idade de 0 a 3 anos: metade da meta definida no Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/20146 (BRASIL, 2014). Para que esta meta seja atingida, implicará em uma ampliação das atuais 3,2 milhões de matrículas para aproximadamente 6 milhões até 2024 (BRASIL, 2017).

Esse cenário é muito diferente, quando analisamos as matrículas na pré-escola.

Entretanto, importante considerar que, historicamente, sempre houve discrepância no atendimento entre as etapas da Educação Infantil. Assim, atualmente, no Brasil, 84,3% das crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos estão matriculadas. Esse percentual, quando analisado considerando as idades em separado, evidencia a não equidade na distribuição das vagas e indica que a estratégia dos municípios continua sendo de priorizar os anos mais próximos do Ensino Fundamental. Dessa forma, temos, na idade de 4 anos, uma taxa de matrículas correspondente a 77,3%; já para na idade de 5 anos, 91,4% estão frequentando a pré-escola (BRASIL, 2017).

Conforme é possível notar, as alterações realizadas e que repercutiram diretamente na Educação Infantil não foram suficientes para eliminar históricas diferenças, nem para ampliar, de modo significativo, a matrícula na etapa creche. Porém, além dessas alterações, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, trouxe um número maior de alterações na LDB e nos aspectos que reverberaram diretamente na Educação Infantil. Essas alterações resultaram na emergência de antigas discussões na área da Educação Infantil como, por exemplo, as discussões e embates em relação à escolarização, nos moldes do ensino fundamental, na educação infantil. Essa lei responsável pela ampliação do ensino obrigatório no país, que passa a ser dos quatros aos dezessete anos.

Além desse aspecto, a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatros anos originou novos problemas, para crianças e suas famílias. Isto porque, dentre as estratégias utilizadas pelos municí-

prios para se adequarem à lei N° 12.796/2012, está a parcialização do atendimento. Outro dado que chama atenção é que, de acordo com INEP (BRASIL, 2016a), ao observamos mais atentamente os números de matrícula na etapa creche, a ampliação de vagas implicou na expansão da participação das instituições privadas. Em termos absolutos, considerando o período de 2010 – 2016, temos o seguinte cenário:

Quadro1 - Evolução de matrículas em Creches – Esfera nacional

	2010	2016	Aumento no período
Creche pública	710.917	1.151.815	440.898
Creche privada	1.353.736	2.081.924	728.188

Além desse aspecto, é interessante observar que, em um período de seis anos, inclusive nele a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos, o país não conseguiu criar nem 500.000 novas matrículas. Logo, se considerarmos a necessidade indicada pelos estudos do INEP (BRASIL, 2016a), da necessidade de 6 milhões de novas matrículas até 2024, parece que é uma meta já fadada ao fracasso, caso não haja realmente um grande investimento em políticas sociais para essa etapa educativa.

Ainda em relação à ampliação de matrículas na iniciativa privada, é perceptível que o aumento de matrículas nessas instituições praticamente foi o dobro das ofertadas nas instituições públicas. Isto tanto evidencia o fato de que, no Brasil, os percentis mais altos da população possuem seus filhos e filhas em creches, quando também podem indicar, conforme observamos em pesquisas anteriores (CAMPOS, 2015; CAMPOS et al., 2016), a ampliação da estratégia de conveniamento realizada pelas secretarias de educação municipal com instituições filantrópicas, confessionais, organizações não governamentais e instituições privadas.

Em síntese, passados vinte anos de promulgação da LDB, de modo especial para a Educação Infantil, não é possível afirmar que houve um avanço pleno. De acordo com Kruppa (2017, s/n),

sim, a LDB de 1996 representa um avanço. Mas ela representa um avanço pleno? Não. Por que? Porque a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, estão todos em disputa. E esta é uma disputa na qual estarão sempre em jogo os próprios termos desta lei fundamental.

Considerações finais

A promulgação da LDB 9.394 de 1996, bem como as sucessivas alterações na lei, tiveram significativas repercussões na Educação Infantil. Porém, conforme procuramos discutir ao longo do texto, não é possível afirmar que essas repercussões resultaram em avanços plenos e efetivação dessa etapa educativa como direito subjetivo. Antes, alterações como a Lei N° 12.796/2012, promoveram a adoção de estratégias que, no contexto atual, apesar de serem anunciadas como democratização do acesso - vide a parcialização do atendimento, que resulta em ampliação das vagas - recolocam à área desafios, não inéditos, mas que assumem novos contornos, de modo especial após o golpe jurídico-parlamentar que anuncia grande retrocessos em vários setores, sobretudo educação.

Nesse sentido, é urgente compreender a ofensiva conservadora e a retomada, com maior ênfase, dos princípios neoliberais, de modo especial, na educação, a partir de um duplo componente (SAVIANI, 2016). Assim, faz-se importante compreender que a atual fase do capitalismo apresenta uma crise no seu processo de acumu-

lação, a classe dominante, “não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas de persuasão no plano da sociedade civil” (SAVIANI, 2016, p. 391). Nesse processo, o campo educativo sofre diferentes investidas, transformando a educação em mercadoria e objeto de doutrinação.

Outro componente, ainda segundo Saviani (2016), diz respeito à própria formação da sociedade brasileira,

marcada pela resistência de sua classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes, ou classes subalternas, na expressão gramsciana, na vida política, tramando goles sempre que presente o risco da participação das massas nas decisões políticas (SAVIANI, 2017, p. 391).

Em outras palavras, a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos e a necessidade de ampliar as vagas na creche não podem ser discutidas isolados do contexto definido acima. Isto significa que, ao analisar a LDB e as modificações realizadas no seu texto ao longo dos anos, e observarmos o que isso implicou no funcionamento e na estruturação da Educação Infantil, é importante não perder de vista que as alterações legais e suas repercussões neste nível de ensino precisam ser compreendidas, considerando a atual conjuntura, conforme indicado por Saviani (2016; 2017).

Desse modo, conseguimos perceber que, efetivamente, foram poucos os avanços na Educação Infantil. Além disso, muitos avanços parecem que não foram devidamente consolidados como, por exemplo, o fato de muitos municípios deixarem de atender em período integral não foi compreendido como um não cumprimento legal, posto que, na LDB, não figura a educação em tempo integral como a forma de atendimento que deva ser seguida.

De modo similar, a indicação legal de que a etapa creche poderia ser atendida em creches e entidades equivalentes, oportunizou a ampliação dos convênios com instituições comunitárias, filantrópicas, domiciliares e confessionais, o que pode reforçar antigas relações de clientelismo, padrão na constituição da sociedade nacional, a qual acaba por conformar os beneficiados em sujeitos de gratidão (CAMPOS, 2008). Dessa forma, o reconhecimento da educação infantil como direito das famílias e das crianças acaba sendo secundarizado.

Além desses aspectos, de modo especial, a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos corroborou com a histórica segmentação entre creche pré-escola. De modo similar, a obrigatoriedade com seus critérios aproximou muito a pré-escola do Ensino Fundamental, recolando no debate antigos fantasmas, como a lógica do Ensino Fundamental como inspiração e modelo para organização e funcionamento do cotidiano da pré-escola.

Por fim, ainda que não seja possível desconsiderar as contribuições da LDB para a Educação Infantil, também não é possível afirmar que sua promulgação garantiu a efetivação da Educação Infantil como promulgado na Constituição, isto é, como direito subjetivo de todas as crianças e suas famílias. Entretanto, apesar desses fatores, faz-se fundamental lembrar que a LDB foi a tentativa, sem muito sucesso, é fato, de construir um sistema nacional de educação, ao mesmo tempo em que foi uma proposta interessante, que definiu o posicionamento da União como coordenadora da política nacional, e articuladora dos diferentes níveis e sistemas de ensino (MARQUES, 2016).

2. PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O processo de crescimento, maturação e desenvolvimento humano interfere diretamente nas relações afetivas, sociais e motoras dos jovens; consequentemente, é necessário adequar os estímulos ambientais em função desses fatores. Primeiramente, é necessário esclarecer que o crescimento inclui aspectos biológicos quantitativos (dimensionais), relacionados com a hipertrofia e a hiperplasia celular, enquanto a maturação pode ser definida como um fenômeno biológico qualitativo, relacionando-se com o amadurecimento das funções de diferentes órgãos e sistemas. Por sua vez, o desenvolvimento é entendido como uma interação entre as características biológicas individuais (crescimento e maturação) com o meio ambiente ao qual o sujeito é exposto durante a vida. Crescimento, maturação e desenvolvimento humano são processos altamente relacionados que ocorrem continuamente durante todo o ciclo de vida. Desse modo, as aquisições motoras de crianças e adolescentes não podem ser compreendidas de forma exclusivamente biológica ou ambiental; uma abordagem biocultural é essencial, reconhecendo a interação entre fatores biológicos e socio-culturais presentes na vida do ser humano. Sendo assim, o presente texto tem como objetivo abordar as relações entre o desenvolvimento biológico e a experiência ambiental durante a infância e a adolescência e suas implicações para o processo de aquisição de habilidades e capacidades motoras inerentes ao esporte.

Crescimento, maturação e desenvolvimento do nascimento aos três anos de idade A partir do nascimento, inicia-se uma complexa relação entre o bebê e o ambiente que o cerca. As estruturas neurológicas já estão razoavelmente bem formadas, principalmente o cérebro e as funções sensoriais exteroceptivas (visão, audição, tato, paladar e olfato), possibilitando um complexo interacional do bebê com seu entorno. Como decorrência do amplo repertório funcional para interação com o ambiente, as relações afetivas e sociais, principalmente com os pais, devem ser fortemente estabelecidas. Assim, fica claro que, desde o nascimento, o bebê já é capaz de sentir e começar a formar as primeiras impressões perceptuais e afetivas com o ambiente que o cerca, que serão fundamentais para seu futuro desenvolvimento. A atividade motora do recém-nascido é bem ativa, mas desordenada e sem finalidade objetiva, movimentando de modo assimétrico tanto os membros superiores como os inferiores (pedalagem). Alguns reflexos são próprios desta idade e ocorrem em praticamente todos os bebês, sendo inibidos nos meses subsequentes devido principalmente ao amadurecimento do cerebelo e do córtex frontal, iniciando-se assim o surgimento de movimentos voluntários e melhor organizados, como a locomoção, manipulação de objetos e controle postural. Por isso, é fundamental que o bebê seja exposto a estímulos motores adequados ao seu nível de desenvolvimento. Esse conjunto de relações com o mundo deixa clara a interferência que o ambiente exerce no desenvolvimento humano, sendo fundamental para a estruturação e a organização do sistema nervoso no que se refere aos aspectos emocionais, cognitivos e motores. Assim, o potencial de futuras aquisições começa a ser estruturado desde o nascimento, e muito do que vai ocorrer no futuro está diretamente ligado a essas interações iniciais entre o ambiente e o desenvolvimento biológico.

Conforme exposto na Figura 1, a curva neural apresenta uma evolução (dimensional e funcional) extremamente rápida no início da vida, de modo que por volta dos três anos de idade o cérebro e as estruturas relacionadas já atingiram aproximadamente 70% do seu tamanho na idade adulta. Essa elevada taxa de evolução biológica possibilita uma rápida aquisição da capacidade de organização

e controle de movimentos, principalmente quando acompanhada de experiências motoras adequadas. Em tese, uma experiência ambiental adequada favorece o surgimento de uma boa competência motora, a qual, por sua vez, tende a aumentar a prática de atividade física, desenvolvendo assim um sistema de retroalimentação. Em contrapartida, a falta de experiências motoras adequadas nessa fase pode comprometer o desenvolvimento posterior da criança, não somente em termos motores como também cognitivos, afetivos e sociais. Portanto, essa etapa pode ser considerada importante tanto para a geração de futuros atletas como para a formação de cidadãos que utilizam o esporte/atividade física apenas como ferramenta de educação, integração social, lazer, entretenimento e promoção da saúde.

Crescimento, maturação e desenvolvimento dos três aos cinco anos de idade Entre os 3 e os 5 anos de idade, os sistemas sensoriais devem continuar a ser estimulados através de uma ampla gama de experiências, com ênfase nos mecanismos proprioceptivos, proporcionando à criança diferentes modos de integração sensorio-motora (exteroceptiva e proprioceptiva). As habilidades motoras fundamentais adquiridas na etapa anterior são cada vez mais refinadas, possibilitando a execução de movimentos de complexidade crescente com o processamento cognitivo, em situações que exijam certo grau de percepção e decisão referente à solução motora adequada, obviamente, condizente com a capacidade individual da criança. Nessa fase, as curvas de crescimento em estatura e peso corporal mantêm-se relativamente estáveis em ambos os gêneros, com ganhos anuais médios em torno de 7 cm e 2.5 kg, respectivamente. Esse ritmo lento de crescimento (Figura 2) é importante para a aquisição e retenção de um amplo acervo motor. Além disso, tanto na infância como na adolescência, as forças mecânicas gravitacionais (impacto) e as contrações musculares inerentes à atividade física/ esportiva contribuem para um desenvolvimento saudável do sistema esquelético, proporcionando uma maior densidade mineral óssea, sem influenciar seu crescimento longitudinal. Tanto o ritmo de crescimento como a estatura final estão vinculados principalmente a fatores genéticos e nutricionais e, respeitando-se os limites fisiológicos e estruturais da criança, não há risco da atividade física prejudicar o crescimento. Considerando a composição corporal, crianças e adolescentes ativos tendem a apresentar menores índices de gordura corporal, fato positivo inclusive para o controle do sobrepeso e obesidade, principalmente quando associado a aspectos nutricionais adequados. Já em relação à quantidade de massa muscular, a atividade física não exerce influência marcante na infância, pois a quantidade de hormônios esteroides é baixa. Como consequência, as atividades direcionadas às crianças devem proporcionar maior ênfase em aspectos coordenativos e cognitivos (tomada de decisão), ao invés da preocupação com o treinamento de capacidades como força e resistência. Considerando a individualidade da criança em função de seu ritmo de desenvolvimento biológico e de experiências ambientais, é importante a iniciação esportiva. Idealmente, essa participação deveria ocorrer em atividades prazerosas e diversificadas, possibilitando a prática de várias habilidades motoras, com implicações também para o desenvolvimento cognitivo e social.

Crescimento, maturação e desenvolvimento dos cinco aos dez anos de idade Entre os 5 e 10 anos de idade ocorre uma grande evolução na coordenação e controle motor, facilitando a aprendizagem de habilidades motoras cada vez mais complexas. Durante esse período, a criança tem condições de entender as regras do esporte e participar em programas estruturados de treinamento, sendo ainda aconselhável uma grande diversificação dos movimentos. A adoção de jogos reduzidos, com regras simples e voltadas para a realização de diversas habilidades, é bastante válida. Nesta fase assistimos a um aumento relativamente constante da força, velocidade e