

OP-093NV-20 CÓD: 7891182040457

# MARÍLIA PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

# Professor de EMEF

EDITAL SA-10 Nº 03/2020

,		
INI	חו	$\sim$ E

Língua Portuguesa

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.	Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)01Sinônimos e antônimos15Sentido próprio e figurado das palavras16Pontuação18Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem19Concordância verbal e nominal26Regência verbal e nominal27Colocação pronominal27Crase28
IVI	latemática esta esta esta esta esta esta esta est
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal. Mínimo múltiplo comum. Máximo divisor comum
	onhecimentos Específicos rofessor de EMEF
12.	Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola
Bi	bliografia
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006

<b>.</b> .	_	
ΙNΙ	n	ICE
IIV	$\boldsymbol{\nu}$	ICL

8.	DELIZOICOV. Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e
	3; Capítulo III: unidades 4 e 5)
9.	DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90
10.	FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da
	Parte I – A gênese social da conceitualização)
	GARCIA, Lenise Aparecida Martins. "Transversalidade e Interdisciplinaridade". Disponível em:
12.	HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22,
	pág. 51 a 59
	JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
	LERNER, Delia. A matemática na escola – aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995
15.	LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição – Porto Alegre, Artmed, 200243
16.	LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012, 4ª Parte,
	capítulo III
17.	MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fa-
	zendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001
18	MORAN, José. "A aprendizagem de ser educador". Disponível em
	MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora
	PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3)58
	PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1
	PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24
23.	QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal:
	UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED)
24.	RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do
	projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998
	RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001
26.	ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da
	Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará. 2010
	SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018
28.	VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad – Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógi-
	ca. 14ª ed., 2002
29.	VASCONCELLOS, Celso. (In) Disciplina - Construção da Disciplina Consciente e Interativa em sala de aula e na escola, 17ª ed. São Paulo:
	Libertad Editora, 2009. – (cadernos Pedagógicos da libertad)
30.	VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág.
	15-38
31.	WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000 (capítulos 4 e 8)
Le	egislação e Documentos Institucionais
1.	BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação/Secretaria de Edu-
	cação Básica. Brasília, 2009
2.	BRASIL. Constituição Federal. Título VIII – Da Ordem Social: Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto: Seção I – Da Ed-
۷.	ucação
2	Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias
3.	
4.	Emenda 14/96
5.	BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007
6.	BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
7.	BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
8.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010 92
9.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE,
	2010
10.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 — Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação
	Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009. BRASIL/MEC108
11.	Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil/Ensino Fundamental. Disponível em
12.	Lei Complementar Municipal nº 680, de 28/06/2013 – Código de Ética dos Servidores do Município do Marília151

#### LÍNGUA PORTUGUESA

1.	Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)
2.	Sinônimos e antônimos
3.	Sentido próprio e figurado das palavras
4.	Pontuação
5.	Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que impri
	mem às relações que estabelecem
6.	Concordância verbal e nominal
7.	Regência verbal e nominal
8.	Colocação pronominal
9.	Crase

# LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS (LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS)

#### Compreensão e interpretação de textos

Chegamos, agora, em um ponto muito importante para todo o seu estudo: a interpretação de textos. Desenvolver essa habilidade é essencial e pode ser um diferencial para a realização de uma boa prova de qualquer área do conhecimento.

Mas você sabe a diferença entre compreensão e interpretação? A **compreensão** é quando você entende o que o texto diz de forma explícita, aquilo que está na superfície do texto.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Por meio dessa frase, podemos entender que houve um tempo que Jorge era infeliz, devido ao cigarro.

A **interpretação** é quando você entende o que está implícito, nas entrelinhas, aquilo que está de modo mais profundo no texto ou que faça com que você realize inferências.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Já compreendemos que Jorge era infeliz quando fumava, mas podemos interpretar que Jorge parou de fumar e que agora é feliz. Percebeu a diferença?

#### Tipos de Linguagem

Existem três tipos de linguagem que precisamos saber para que facilite a interpretação de textos.

• <u>Linguagem Verbal</u> é aquela que utiliza somente palavras. Ela pode ser escrita ou oral.



• <u>Linguagem não-verbal</u> é aquela que utiliza somente imagens, fotos, gestos... não há presença de nenhuma palavra.



• Linguagem Mista (ou híbrida) é aquele que utiliza tanto as palavras quanto as imagens. Ou seja, é a junção da linguagem verbal com a não-verbal.



#### PROIBIDO FUMAR

Além de saber desses conceitos, é importante sabermos identificar quando um texto é baseado em outro. O nome que damos a este processo é intertextualidade.

#### Interpretação de Texto

Interpretar um texto quer dizer dar sentido, inferir, chegar a uma conclusão do que se lê. A interpretação é muito ligada ao subentendido. Sendo assim, ela trabalha com o que se pode deduzir de um texto.

A interpretação implica a mobilização dos conhecimentos prévios que cada pessoa possui antes da leitura de um determinado texto, pressupõe que a aquisição do novo conteúdo lido estabeleça uma relação com a informação já possuída, o que leva ao crescimento do conhecimento do leitor, e espera que haja uma apreciação pessoal e crítica sobre a análise do novo conteúdo lido, afetando de alguma forma o leitor.

Sendo assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de leitura: uma leitura prévia, uma leitura seletiva, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa.

É muito importante que você:

- Assista os mais diferenciados jornais sobre a sua cidade, estado, país e mundo;
- Se possível, procure por jornais escritos para saber de notícias (e também da estrutura das palavras para dar opiniões);
- Leia livros sobre diversos temas para sugar informações ortográficas, gramaticais e interpretativas;
- Procure estar sempre informado sobre os assuntos mais polêmicos;
- Procure debater ou conversar com diversas pessoas sobre qualquer tema para presenciar opiniões diversas das suas.

#### Dicas para interpretar um texto:

- Leia lentamente o texto todo.

No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.

- Releia o texto quantas vezes forem necessárias.

Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.

- Sublinhe as ideias mais importantes.

Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.

Separe fatos de opiniões.

O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).

- Retorne ao texto sempre que necessário.

Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.

- Reescreva o conteúdo lido.

Para uma melhor compreensão, podem ser feitos resumos, tópicos ou esquemas.

Além dessas dicas importantes, você também pode grifar palavras novas, e procurar seu significado para aumentar seu vocabulário, fazer atividades como caça-palavras, ou cruzadinhas são uma distração, mas também um aprendizado.

Não se esqueça, além da prática da leitura aprimorar a compreensão do texto e ajudar a aprovação, ela também estimula nossa imaginação, distrai, relaxa, informa, educa, atualiza, melhora nosso foco, cria perspectivas, nos torna reflexivos, pensantes, além de melhorar nossa habilidade de fala, de escrita e de memória.

Um texto para ser compreendido deve apresentar ideias seletas e organizadas, através dos parágrafos que é composto pela ideia central, argumentação e/ou desenvolvimento e a conclusão do texto.

O primeiro objetivo de uma 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 levem ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Compreendido tudo isso, interpretar significa extrair um significado. Ou seja, a ideia está lá, às vezes escondida, e por isso o candidato só precisa entendê-la — e não a complementar com algum valor individual. Portanto, apegue-se tão somente ao texto, e nunca extrapole a visão dele.

#### **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 ami-

zade 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:

# INTERVENÇÃO MILITAR PÊNALTI SIM, ELE VIUII

#### ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO SEGUNDO O GÊ-NERO EM QUE SE INSCREVE

Compreender um texto trata da análise e decodificação do que de fato está escrito, seja das frases ou das ideias presentes. Interpretar um texto, está ligado às conclusões que se pode chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. Interpretação trabalha com a subjetividade, com o que se entendeu sobre o texto.

Interpretar um texto permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua ideia principal. Compreender relações semânticas é uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

Quando não se sabe interpretar corretamente um texto pode-se criar vários problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

#### Busca de sentidos

Para a busca de sentidos do texto, pode-se retirar do mesmo os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo. Isso auxiliará na apreensão do conteúdo exposto.

Isso porque é ali que se fazem necessários, estabelecem uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Por fim, concentre-se nas ideias que realmente foram explicitadas pelo autor. Textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Deve-se ater às ideias do autor, o que não quer dizer que o leitor precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não sejam criadas suposições vagas e inespecíficas.

#### Importância da interpretação

A prática da leitura, seja por prazer, para estudar ou para se informar, aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. A leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita.

Uma interpretação de texto assertiva depende de inúmeros fatores. Muitas vezes, apressados, descuidamo-nos dos detalhes presentes em um texto, achamos que apenas uma leitura já se faz suficiente. Interpretar exige paciência e, por isso, sempre releia o texto, pois a segunda leitura pode apresentar aspectos surpreendentes que não foram observados previamente. Para auxiliar na busca de sentidos do texto, pode-se também retirar dele os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo, isso certamente auxiliará na apreensão do conteúdo exposto. Lembre-se de que os parágrafos não estão organizados, pelo menos em um bom texto, de maneira aleatória, se estão no lugar que estão, é porque ali se fazem necessários, estabelecendo uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Concentre-se nas ideias que de fato foram explicitadas pelo autor: os textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Devemos nos ater às ideias do autor, isso não quer dizer que você precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não criemos, à revelia do autor, suposições vagas e inespecíficas. Ler com atenção é um exercício que deve ser praticado à exaustão, assim como uma técnica, que fará de nós leitores proficientes.

#### Diferença entre compreensão e interpretação

A compreensão de um texto é fazer uma análise objetiva do texto e verificar o que realmente está escrito nele. Já a interpretação imagina o que as ideias do texto têm a ver com a realidade. O leitor tira conclusões subjetivas do texto.

#### **Gêneros Discursivos**

Romance: descrição longa de ações e sentimentos de personagens fictícios, podendo ser de comparação com a realidade ou totalmente irreal. A diferença principal entre um romance e uma novela é a extensão do texto, ou seja, o romance é mais longo. No romance nós temos uma história central e várias histórias secundárias.

**Conto**: obra de ficção onde é criado seres e locais totalmente imaginário. Com linguagem linear e curta, envolve poucas personagens, que geralmente se movimentam em torno de uma única ação, dada em um só espaço, eixo temático e conflito. Suas ações encaminham-se diretamente para um desfecho.

**Novela:** muito parecida com o conto e o romance, diferenciado por sua extensão. Ela fica entre o conto e o romance, e tem a história principal, mas também tem várias histórias secundárias. O tempo na novela é baseada no calendário. O tempo e local são definidos pelas histórias dos personagens. A história (enredo) tem um ritmo mais acelerado do que a do romance por ter um texto mais curto.

**Crônica**: texto que narra o cotidiano das pessoas, situações que nós mesmos já vivemos e normalmente é utilizado a ironia para mostrar um outro lado da mesma história. Na crônica o tempo não é relevante e quando é citado, geralmente são pequenos intervalos como horas ou mesmo minutos.

**Poesia**: apresenta um trabalho voltado para o estudo da linguagem, fazendo-o de maneira particular, refletindo o momento, a vida dos homens através de figuras que possibilitam a criação de imagens.

**Editorial**: texto dissertativo argumentativo onde expressa a opinião do editor através de argumentos e fatos sobre um assunto que está sendo muito comentado (polêmico). Sua intenção é convencer o leitor a concordar com ele.

**Entrevista**: texto expositivo e é marcado pela conversa de um entrevistador e um entrevistado para a obtenção de informações. Tem como principal característica transmitir a opinião de pessoas de destaque sobre algum assunto de interesse.

Cantiga de roda: gênero empírico, que na escola se materializa em uma concretude da realidade. A cantiga de roda permite as crianças terem mais sentido em relação a leitura e escrita, ajudando os professores a identificar o nível de alfabetização delas.

**Receita:** texto instrucional e injuntivo que tem como objetivo de informar, aconselhar, ou seja, recomendam dando uma certa liberdade para quem recebe a informação.

#### DISTINÇÃO DE FATO E OPINIÃO SOBRE ESSE FATO

#### Fato

O fato é algo que aconteceu ou está acontecendo. A existência do fato pode ser constatada de modo indiscutível. O fato pode é uma coisa que aconteceu e pode ser comprovado de alguma maneira, através de algum documento, números, vídeo ou registro.

Exemplo de fato:

A mãe foi viajar.

#### Interpretação

É o ato de dar sentido ao fato, de entendê-lo. Interpretamos quando relacionamos fatos, os comparamos, buscamos suas causas, previmos suas consequências.

Entre o fato e sua interpretação há uma relação lógica: se apontamos uma causa ou consequência, é necessário que seja plausível. Se comparamos fatos, é preciso que suas semelhanças ou diferenças sejam detectáveis.

Exemplos de interpretação:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha.

#### Opinião

A opinião é a avaliação que se faz de um fato considerando um juízo de valor. É um julgamento que tem como base a interpretação que fazemos do fato.

Nossas opiniões costumam ser avaliadas pelo grau de coerência que mantêm com a interpretação do fato. É uma interpretação do fato, ou seja, um modo particular de olhar o fato. Esta opinião pode alterar de pessoa para pessoa devido a fatores socioculturais.

Exemplos de opiniões que podem decorrer das interpretações anteriores:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país. Ela tomou uma decisão acertada.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha. Ela foi egoísta.

Muitas vezes, a interpretação já traz implícita uma opinião.

Por exemplo, quando se mencionam com ênfase consequências negativas que podem advir de um fato, se enaltecem previsões positivas ou se faz um comentário irônico na interpretação, já estamos expressando nosso julgamento.

É muito importante saber a diferença entre o fato e opinião, principalmente quando debatemos um tema polêmico ou quando analisamos um texto dissertativo.

#### Exemplo:

A mãe viajou e deixou a filha só. Nem deve estar se importando com o sofrimento da filha.

#### ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS

Uma boa redação é dividida em ideias relacionadas entre si ajustadas a uma ideia central que norteia todo o pensamento do texto. Um dos maiores problemas nas redações é estruturar as ideias para fazer com que o leitor entenda o que foi dito no texto. Fazer uma estrutura no texto para poder guiar o seu pensamento e o do leitor.

#### Parágrafo

O parágrafo organizado em torno de uma ideia-núcleo, que é desenvolvida por ideias secundárias. O parágrafo pode ser formado por uma ou mais frases, sendo seu tamanho variável. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos devem estar todos relacionados com a tese ou ideia principal do texto, geralmente apresentada na introdução.

Embora existam diferentes formas de organização de parágrafos, os textos dissertativo-argumentativos e alguns gêneros jornalísticos apresentam uma estrutura-padrão. Essa estrutura consiste em três partes: a ideia-núcleo, as ideias secundárias (que desenvolvem a ideia-núcleo) e a conclusão (que reafirma a ideia-básica). Em parágrafos curtos, é raro haver conclusão.

Introdução: faz uma rápida apresentação do assunto e já traz uma ideia da sua posição no texto, é normalmente aqui que você irá identificar qual o problema do texto, o porque ele está sendo escrito. Normalmente o tema e o problema são dados pela própria prova.

**Desenvolvimento:** elabora melhor o tema com argumentos e ideias que apoiem o seu posicionamento sobre o assunto. É possível usar argumentos de várias formas, desde dados estatísticos até citações de pessoas que tenham autoridade no assunto.

**Conclusão:** faz uma retomada breve de tudo que foi abordado e conclui o texto. Esta última parte pode ser feita de várias maneiras diferentes, é possível deixar o assunto ainda aberto criando uma pergunta reflexiva, ou concluir o assunto com as suas próprias conclusões a partir das ideias e argumentos do desenvolvimento.

Outro aspecto que merece especial atenção são os conectores. São responsáveis pela coesão do texto e tornam a leitura mais fluente, visando estabelecer um encadeamento lógico entre as ideias e servem de ligação entre o parágrafo, ou no interior do período, e o tópico que o antecede.

Saber usá-los com precisão, tanto no interior da frase, quanto ao passar de um enunciado para outro, é uma exigência também para a clareza do texto.

Sem os conectores (pronomes relativos, conjunções, advérbios, preposições, palavras denotativas) as ideias não fluem, muitas vezes o pensamento não se completa, e o texto torna-se obscuro, sem coerência.

Esta estrutura é uma das mais utilizadas em textos argumentativos, e por conta disso é mais fácil para os leitores.

Existem diversas formas de se estruturar cada etapa dessa estrutura de texto, entretanto, apenas segui-la já leva ao pensamento mais direto.

#### **NÍVEIS DE LINGUAGEM**

#### Definição de linguagem

Linguagem é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. A linguagem é individual e flexível e varia dependendo da idade, cultura, posição social, profissão etc. A maneira de articular as palavras, organizá-las na frase, no texto, determina nossa linguagem, nosso estilo (forma de expressão pessoal).

As inovações linguísticas, criadas pelo falante, provocam, com o decorrer do tempo, mudanças na estrutura da língua, que só as incorpora muito lentamente, depois de aceitas por todo o grupo social. Muitas novidades criadas na linguagem não vingam na língua e caem em desuso.

#### Língua escrita e língua falada

A língua escrita não é a simples reprodução gráfica da língua falada, por que os sinais gráficos não conseguem registrar grande parte dos elementos da fala, como o timbre da voz, a entonação, e ainda os gestos e a expressão facial. Na realidade a língua falada é mais descontraída, espontânea e informal, porque se manifesta na conversação diária, na sensibilidade e na liberdade de expressão do falante. Nessas situações informais, muitas regras determinadas pela língua padrão são quebradas em nome da naturalidade, da liberdade de expressão e da sensibilidade estilística do falante.

#### Linguagem popular e linguagem culta

Podem valer-se tanto da linguagem popular quanto da linguagem culta. Obviamente a linguagem popular é mais usada na fala, nas expressões orais cotidianas. Porém, nada impede que ela esteja presente em poesias (o Movimento Modernista Brasileiro procurou valorizar a linguagem popular), contos, crônicas e romances em que o diálogo é usado para representar a língua falada.

#### Linguagem Popular ou Coloquial

Usada espontânea e fluentemente pelo povo. Mostra-se quase sempre rebelde à norma gramatical e é carregada de vícios de linguagem (solecismo – erros de regência e concordância; barbarismo – erros de pronúncia, grafia e flexão; ambiguidade; cacofonia; pleonasmo), expressões vulgares, gírias e preferência pela coordenação, que ressalta o caráter oral e popular da língua. A linguagem popular está presente nas conversas familiares ou entre amigos, anedotas, irradiação de esportes, programas de TV e auditório, novelas, na expressão dos esta dos emocionais etc.

#### A Linguagem Culta ou Padrão

É a ensinada nas escolas e serve de veículo às ciências em que se apresenta com terminologia especial. É usada pelas pessoas instruídas das diferentes classes sociais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais. Mais comumente usada na linguagem escrita e literária, reflete prestígio social e cultural. É mais artificial, mais estável, menos sujeita a variações. Está presente nas aulas, conferências, sermões, discursos políticos, comunicações científicas, noticiários de TV, programas culturais etc.

#### Gíria

A gíria relaciona-se ao cotidiano de certos grupos sociais como arma de defesa contra as classes dominantes. Esses grupos utilizam a gíria como meio de expressão do cotidiano, para que as mensagens sejam decodificadas apenas por eles mesmos.

Assim a gíria é criada por determinados grupos que divulgam o palavreado para outros grupos até chegar à mídia. Os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, propagam os novos vocábulos, às vezes, também inventam alguns. A gíria pode acabar incorporada pela língua oficial, permanecer no vocabulário de pequenos grupos ou cair em desuso.

Ex.: "chutar o pau da barraca", "viajar na maionese", "galera", "mina", "tipo assim".

#### Linguagem vulgar

Existe uma linguagem vulgar relacionada aos que têm pouco ou nenhum contato com centros civilizados. Na linguagem vulgar há estruturas com "nóis vai, lá", "eu di um beijo", "Ponhei sal na comida".

#### Linguagem regional

Regionalismos são variações geográficas do uso da língua padrão, quanto às construções gramaticais e empregos de certas palavras e expressões. Há, no Brasil, por exemplo, os falares amazônico, nordestino, baiano, fluminense, mineiro, sulino.

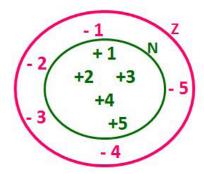
#### MATEMÁTICA

1.	Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com núm	nero
	racionais, nas suas representações fracionária ou decimal. Mínimo múltiplo comum. Máximo divisor comum	.01
2.	Porcentagem	. 10
3.	Razão e proporção	. 12
1.	Regra de três simples ou composta	. 13
5.	Equações do 1º ou do 2º grau. Sistema de equações do 1º grau	. 14
ŝ.	Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa	. 18
7.	Relação entre grandezas – tabela ou gráfico. Tratamento da informação – média aritmética simples	. 19
3.	Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales	. 24

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA, ENVOLVENDO: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO, POTENCIA-ÇÃO OU RADICIAÇÃO COM NÚMEROS RACIONAIS, NAS SUAS REPRESENTAÇÕES FRACIONÁRIA OU DECIMAL. MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM. MÁXIMO DIVISOR COMUM

#### Conjunto dos números inteiros - z

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



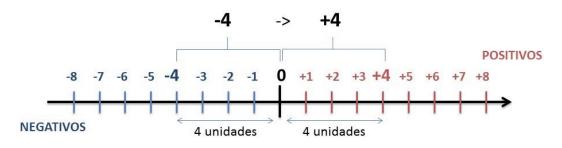
N C Z (N está contido em Z)

#### Subconjuntos:

SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO DESCRIÇÃO	
*	Z*	Conjunto dos números inteiros não nulos
+	Z <sub>+</sub>	Conjunto dos números inteiros não negativos
* e +	Z* <sub>+</sub>	Conjunto dos números inteiros <b>positivos</b>
-	Z_	Conjunto dos números inteiros <b>não positivos</b>
* e -	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

20.4=80

30.(-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 x b, a . 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.

#### ATENÇÃO:

- 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**:

#### 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: 8.2 = 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

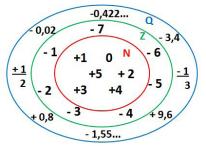
- **Potenciação:** A potência  $a^n$  do número inteiro a, é definida como um produto de n fatores iguais. O número a é denominado a base e o número n é o expoente. $a^n$  = a x a x a x a x a x ... x a , a é multiplicado por a n vezes. Tenha em mente que:
  - Toda potência de base positiva é um número 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.  $(-a)^3$ .  $(-a)^6 = (-a)^{3+6} = (-a)^9$
- 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.  $[(-a)^5]^2 = (-a)^{5.2} = (-a)^{10}$
- 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  $\overline{n}$ , 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
SINIBOLO	KEPKESENTAÇAO	DESCRIÇÃO
*	Q*	Conjunto dos números racionais <b>não nulos</b>
+	$Q_{\scriptscriptstyle{+}}$	Conjunto dos números racionais <b>não negativos</b>
* e +	Q* <sub>+</sub>	Conjunto dos números racionais <b>positivos</b>
-	α_	Conjunto dos números racionais <b>não positivos</b>
* e -	Q*_	Conjunto dos números racionais <b>negativos</b>

#### 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:

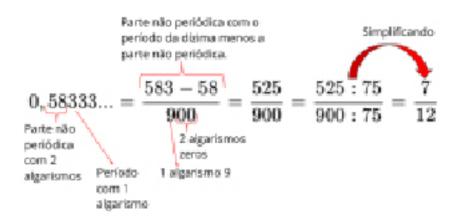
- 1) Transformando o número decimal em uma fração numerador é o número decimal sem a vírgula e o denominador é composto pelo numeral 1, seguido de tantos zeros quantas forem as casas decimais do número decimal dado. Ex.: 0,035 = 35/1000
  - 2) Através da fração geratriz. Aí temos o caso das dízimas periódicas que podem ser simples ou compostas.
  - Simples: o seu período é composto por um mesmo número ou conjunto de números que se repeti infinitamente.

#### Exemplos:

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.

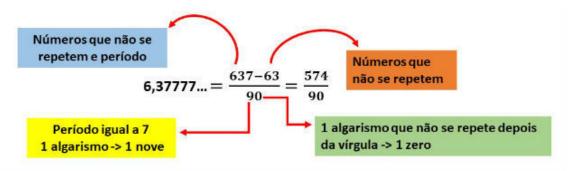
- Composta: quando a mesma apresenta um ante período que não se repete.

a)



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.

b)



$$6\frac{34}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tranformando - a\ \rightarrow (6.90 + 34) = 574, logo: \\ \frac{574}{90} \rightarrow temos\ uma\ fração\ mista, tra$$

Procedimento: é o mesmo aplicado ao item "a", acrescido na frente da parte inteira (fração mista), ao qual transformamos e obtemos a fração geratriz.

#### Exemplo:

(PREF. NITERÓI) Simplificando a expressão abaixo

Obtém-se 
$$\frac{1,3333...+\frac{3}{2}}{1,5+\frac{4}{3}}$$
:

- (A) ½
- (B) 1
- (C) 3/2
- (D) 2
- (E) 3

#### Resolução:

1,3333...= 12/9 = 4/3  
1,5 = 15/10 = 3/2  

$$\frac{4}{3} + \frac{3}{2} = \frac{17}{\frac{6}{17}} = 1$$

Resposta: B

#### Caraterísticas dos números racionais

O módulo e o número oposto são as mesmas dos números inteiros.

Inverso: dado um número racional a/b o inverso desse número  $(a/b)^{-n}$ , é a fração onde o numerador vira denominador e o denominador numerador  $(b/a)^n$ .

$$\left(\frac{a}{b}\right)^{-n}$$
,  $a \neq 0 = \left(\frac{b}{a}\right)^{n}$ ,  $b \neq 0$ 

#### Representação geométrica

Observa-se que entre dois inteiros consecutivos existem infinitos números racionais.

#### Operações

• Soma ou adição: como todo número racional é uma fração ou pode ser escrito na forma de uma fração, definimos a adição entre os números racionais  $\frac{a}{b}$  e  $\frac{c}{d}$ , da mesma forma que a soma de frações, através de:

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad + bc}{bd}$$

• **Subtração:** a subtração de dois números racionais p e q é a própria operação de adição do número p com o oposto de q, isto é: p-q=p+(-q)

$$\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad - bc}{bd}$$

ATENÇÃO: Na adição/subtração se o denominador for igual, conserva-se os denominadores e efetua-se a operação apresentada.

#### Exemplo:

(PREF. JUNDIAI/SP – AGENTE DE SERVIÇOS OPERACIONAIS – MA-KIYAMA) Na escola onde estudo, ¼ dos alunos tem a língua portuguesa como disciplina favorita, 9/20 têm a matemática como favorita e os demais têm ciências como favorita. Sendo assim, qual fração representa os alunos que têm ciências como disciplina favorita?

- (A) 1/4
- (B) 3/10
- (C) 2/9
- (D) 4/5
- (E) 3/2

#### Resolução:

Somando português e matemática:

$$\frac{1}{4} + \frac{9}{20} = \frac{5+9}{20} = \frac{14}{20} = \frac{7}{10}$$

O que resta gosta de ciências:

$$1 - \frac{7}{10} = \frac{3}{10}$$

#### Resposta: B

• **Multiplicação:** como todo número racional é uma fração ou pode ser escrito na forma de uma fração, definimos o produto de dois números racionais  $\frac{a}{b}$  e  $\frac{c}{d}$ , da mesma forma que o produto de frações, através de:

$$\frac{a}{b} \times \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}$$

• **Divisão:** a divisão de dois números racionais p e q é a própria operação de multiplicação do número p pelo inverso de q, isto é:  $p 
div q = p \times q^{-1}$ 

$$\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$$

#### **Exemplo:**

(PM/SE – SOLDADO 3ªCLASSE – FUNCAB) Numa operação policial de rotina, que abordou 800 pessoas, verificou-se que 3/4 dessas pessoas eram homens e 1/5 deles foram detidos. Já entre as mulheres abordadas, 1/8 foram detidas.

Qual o total de pessoas detidas nessa operação policial?

- (A) 145
- (B) 185
- (C) 220
- (D) 260
- (E) 120

#### Resolução:

$$800 \cdot \frac{3}{4} = 600 \ homens$$

 $600 \cdot \frac{1}{5} = 120$  homens detidos

Como 3/4 eram homens, 1/4 eram mulheres

 $800 \cdot \frac{1}{4} = 200 \text{ mulheres}$  ou 800-600=200 mulheres

 $200 \cdot \frac{1}{8} = 25 \text{ mulhers detidas}$ 

Total de pessoas detidas: 120+25=145

#### Resposta: A

- Potenciação: é válido as propriedades aplicadas aos números inteiros. Aqui destacaremos apenas as que se aplicam aos números racionais.
- A) Toda potência com expoente negativo de um número racional diferente de zero é igual a outra potência que tem a base igual ao inverso da base anterior e o expoente igual ao oposto do expoente anterior.

$$\left(-\frac{3}{5}\right)^{-2} = \left(-\frac{5}{3}\right)^2 = \frac{25}{9}$$

B) Toda potência com expoente ímpar tem o mesmo sinal da base.

$$\left(\frac{2}{3}\right)^3 = \left(\frac{2}{3}\right) \cdot \left(\frac{2}{3}\right) \cdot \left(\frac{2}{3}\right) = \frac{8}{27}$$

C) Toda potência com expoente par é um número positivo.

$$\left(-\frac{1}{5}\right)^2 = \left(-\frac{1}{5}\right) \cdot \left(-\frac{1}{5}\right) = \frac{1}{25}$$

1.	Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola
2.	Função social da escola07
3.	Educação inclusiva e compromisso ético e social do educador
4.	Gestão democrática: a participação como princípio
5.	Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando
6.	A integração entre educar e cuidar na educação básica
7.	Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.27
8.	Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento. Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero
	étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade29
9.	Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola
10.	Currículo nas séries iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização e letramento) e o desenvolvimento dos saberes escolare
	da matemática e das diversas áreas de conhecimento
	Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; o trabalho por projetos
	A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem70
13.	A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente forma cão continuada do educador
	ção continuada do Cadedaoi

#### RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA

No contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Para não citar senão o exemplo de Platão, em momento algum o esforço dialético de esclarecimento que propõe ao candidato a filósofo deixa de ser simultaneamente um esforço pedagógico de aprendizagem. Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.

Além desse dado intrínseco do conteúdo de seu pensamento, a própria prática dos filósofos, de acordo com os registros históricos disponíveis, eslava intimamente vinculada a uma tarefa educativa, fossem eles sofistas ou não, a uma convivência escolar já com características de institucionalização.

A verdade é que, em que pese o ainda restrito alcance social da educação a filosofia surge intrinsecamente ligada a ela, autorizando-nos a considerar, sem nenhuma figuração, que o filósofo clássico sempre foi um grande educador.

Desde então, no desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental, essa relação foi se estreitando cada vez mais. A filosofia escolástica na Idade Média foi literalmente o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações europeias que estavam constituindo a nova civilização que nascia sobre os escombros do Império Romano. E que falar então do Renascimento com seu projeto humanista de cultura, e da Modernidade, com seu projeto iluminista de civilização?

Não foi senão nesta última metade do século vinte que essa relação tendeu a se esmaecer! Parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão-somente como um exercício puramente lógico Essa tendência desprendeu-se de suas próprias raízes, que se encontravam no positivismo, transformando-se numa concepção abrangente. Denominada neopositivismo, que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência frente ao conhecimento cientifico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber.

Mas, na verdade, esse enviesamento da tradição filosófica na contempo-raneidade é ainda parcial, restando válido para as outras tendências igualmente significativas da filosofia atual que os esforços de reflexão filosófica estão profunda e intimamente envolvidos com a tarefa educa-cional. E este envolvimento decorre de uma tríplice vinculação que delineia três frentes em que se faz presente a contribuição da filosofia para a educação.

#### A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

A cultura contemporânea, fruto dessa longa trajetória do espirito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma cientifica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias atuais.

Impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Como qualquer outro setor da fenomenalidade humana, também a educação pode ser reequacionada pelas ciências, particularmente pelas ciências humanas que, graças a seus recursos metodológicos, possibilitam uma nova aproximação do fenômeno educacional. O desenvolvimento das ciências da educação, no rastro das ciências humanas, demonstra o quanto foi profunda a contribuição das mesmas para a elucidação desse fenômeno, bem como para o planejamento da prática pedagógica. É por isso mesmo que muitos se perguntam se além daquilo que nos informam a Biologia, a Psicologia, a Economia, a Sociologia e a História, é cabível esperar contribuições de alguma outra fonte, de algum outro saber que se situe fora desse patamar científico, de um saber de natureza filosófica. Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional? Já vimos a resposta que fica implícita nas tendências epistemológicas inspiradas numa perspectiva neopositivista!...

No entanto, é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia. Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. Esses aspectos se relacionam com a própria condição da existência dos sujeitos concernidos pela educação com o caráter práxico do processo educacional e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação. Daí as três frentes em que podemos identificar a presença marcante da contribuição da filosofia.

#### 1. O Sujeito da Educação

Assim, de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

Nessa tarefa ela é, pois, reflexão eminentemente antropológica e como tal, põe-se como alicerce fundante de todas as demais tarefas que lhe cabem. Mas não basta enunciar as coisas desta maneira, reiteirando a fórmula universal de que não se pode tratar da educação a não ser a partir de uma imagem do homem e da sociedade. A dificuldade está justamente no modo de elaboração dessa imagem.

A tradição filosófica ocidental, tanto através de sua perspectiva essencialista como através de sua perspectiva naturalista, não conseguiu dar conta das especificidades das condições do existir humano e acabou por construir. de um lado, uma antropologia metafísica fundamentalmente idealista. com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da imergência do homem no mundo natural e social: de outro lado, uma antropologia de fundo cientificista que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos.

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio Com efeito, tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista, não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana. que é a sua profunda e radical historicidade, a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a intersecção do social com o histórico. O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e so-

ciais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

Podemos usar a própria imagem do tempo e do espaço em nossa percepção para um melhor esclarecimento da questão. Assim como, formal mente o espaço e o tempo são as coordenadas da realidade do mundo natural, tal qual é dado em nossa percepção, pode-se dizer, por analogia que o social e o histórico são as coordenadas da existência humana. Por sua vez. o educacional, como aliás o politico, constitui uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico. A educação é com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido ã existência cultural da sociedade histórica. ',

Os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que se educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma natureza humana", modelo universal idealizado como também não se reduzem a uma "máquina natural", prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um "ser--mais", de uma intencionalidade a ser realizada: não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da "essência humana", pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. A educação pode, pois ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação. Mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas. caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade. A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois não se atendo aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em íde maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua

tarefa antropológica, trabalha em intima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

#### 2. O Agir, os Fins e os Valores

De um segundo ponto de vista e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma reflexão voltada para os fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores.

A questão diretriz desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do para quê educar. Não há dúvida, entretanto, que, também nesse sentido, a tradição filosófica no campo educacional, o mais das vezes, deixou-se levar pela tendência a estipular valores, fins e normas, fundando-os apressadamente numa determinação arbitrária, quando não apriorística, de uma natureza ideal do indivíduo ou da sociedade Foi o que ocorreu com a orientação metafísica da filosofia ocidental que fazia decorrer, quase que por um procedimento dedutivo, as normas do agir humano da essência do homem, concebida, como já vimos, como um modelo ideal, delineado com base numa ontologia abstrata.

Assim, os valores do agir humano se fundariam na própria essência humana, essência esta concebida de modo ideal, abstrato e universal. A ética se tornava então uma ética essencialista, desvinculada de qualquer referência sócio-histórica. O agir deve assim, seguir critérios éticos que se refeririam tão-somente à essência ontológica dos homens. E a ética se transformava num sistema de critérios e normas puramente deduzidos dessa essência.

Mas por outro lado ao tentar superar essa visão essencialista, a tradição cientifica ocidental vai ainda vincular o agir a valores agora relacionados apenas com a determinação natural do existir do homem O homem é um prolongamento da natureza física, um organismo vivo, cuja perfeição maior não é obviamente, a realização de uma essência, mas sim o desenvolvimento pleno de sua vida. O objetivo maior da vida, por sinal, é sempre viver mais e viver bem! E esta finalidade fundamental passa a ser o critério básico na delimitação de Iodos os valores que presidem o agir. Devem ser buscados aqueles objetivos que assegurem ao homem sua melhor vida natural. Ora como a ciência dá conta das condições naturais da existência humana, ao mesmo tempo que domina e manipula o mundo, ela tende a lazer o mesmo com relação ao homem Tende não só a conhecê-lo mas ainda a manipulá-lo, a controlá-lo e a dominá-lo, transpondo para seu âmbito a técnica decorrente desses conhecimentos. A "naturalização do homem acaba transformando--o num objeto facilmente manipulável e a prática humana considerada adequada, acaba sendo aquela dirigida por critérios puramente técnicos, seja no plano individual, seja no plano social essa ética naturalista apoiando-se apenas nos valores de uma funcionalidade técnica.

Em consequência desses rumos que a reflexão filosófica enquanto reflexão axiológica, tomou na tradição da cultura ocidental, a filosofia da educação não se afastou da mesma orientação. De um lado, tendei a ver, como fim último da educação, a realização de uma perfeição dos indivíduos enquanto plena atualização de uma essência modelar; de outro, entendeu-se essa perfeição como plenitude de expansão e desenvolvimento de sua natureza biológica. Agora a filosofia da educação busca desenvolver sua reflexão levando em conta os fundamentos antropológicos da existência humana, tais como se manifestam em mediações histórico-sociais, dimensão esta que qualifica e especifica a condição humana. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas aborda-

gens essencialista e naturalista, buscando dar à filosofia da educação uma configuração mais assente às condições reais da existência dos sujeitos humanos.

#### 3. A Força e a Fraqueza da Consciência

A filosofia da educação tem ainda uma terceira tarefa: a epistemológica cabendo-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo especifico da educação. Também deste ponto de vista é significativa a contribuição da filosofia para a educação.

Fundamentalmente, esta questão se coloca porque a educação também pressupõe mediações subjetivas, ou seja, ela pressupõe a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se encontram envolvidos por ela.

Em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma ineludível dimensão de subjetividade, que impregna assim o conjunto do processo como um todo. Desta forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção especifica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação.

É por isso que a reflexão sobre a existência histórica e social dos homens enquanto elaboração de uma antropologia filosófica fundante, só se torna possível, na sua radicalidade, em decorrência da própria condição de ser o homem capaz de experimentar a vivência subjetiva da consciência. A questão do sentido de existir do homem e do mundo só se coloca graças a essa experiência. A grande dificuldade que surge é que essa experiência da consciência é também uma riquíssima experiência de ilusões. A consciência é o lugar privilegiado das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando constantemente comprometer sua própria atividade.

Diante de tal situação, cabe à filosofia da educação desenvolver uma reflexão propriamente epistemológica sobre a natureza dessa experiência na sua manisfestação na área do educacional. Cabe-lhe, tanto de uma perspectiva de totalidade como da perspectiva da particularidade das várias ciências, descrever e debater a construção, pelo sujeito humano, do objeto "educação". É nesse momento que a filosofia da educação, por assim dizer, tem de se justificar, ao mesmo tempo que rearticula os esforços da própria ciência, para também se justificar, avaliando e legitimando a atividade do conhecimento enquanto processo tecido no texto/contexto da realidade histórico-social da humanidade. Com efeito e coerentemente com o que já se viu acima, a análise do conhecimento não pode ser separada da análise dos demais componentes dessa realidade.

No seu momento epistemológico, a filosofia da educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da educação. É assim que muitas questões vão se colocando à necessária consideração por parte dos que se envolvem com a educação, também nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade das ciências da educação. Com efeito, aqui estão em pauta os esforços que vêm sendo desenvolvidos com vista à criação de um sistema de saber no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa episteme, num saber verdadeiro e consistente. Trata-se, sem dúvida, de um projeto de cientificidade para a área educacional

No desenvolvimento desse projeto, logo se percebeu que o campo educacional do ponto de vista epistemológico, é extremamente complexo. Não é possível proceder com ele da mesma ma-

neira que se procedeu no âmbito das demais ciências humanas. Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem multidisciplinar, já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção apreensão desse objeto; além disso, a abordagem exigia ainda uma perspectiva transdisciplinar, na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente interdisciplinar, as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico. Esta situação peculiar tem a ver com o caráter predominantemente praxio-lógico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas.

Esta malha de interdisciplinaridade na construção do sentido do educacional é tecida fundamentalmente pela reflexão filosófica. A filosofia da educação não substitui os conteúdos significadores elaborados pelas ciências: ela, por assim dizer, os articula, instaurando uma comunidade construtiva de sentido, gerando uma atitude de abertura e de predisposição à intersubjetividade.

Esta visão interdisciplinar que se dá enquanto articulação integradora do sentido da educação no plano teórico, é igualmente expressão autêntica da prática totalizadora onde ocorre a educação. Enquanto ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna uma práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar.

Portanto tanto no plano teórico como no plano prático, referindo-se seja aos processos de conhecimento, seja aos critérios da ação, e seja ainda ao próprio modo de existir dos sujeitos envolvidos na educação, a filosofia esta necessariamente presente, sendo mesmo indispensável. E neste primeiro momento, como contínua gestora da interdisciplinaridade.

Mas não termina aqui a tarefa epistemológica da filosofia da educação. Com efeito, vimos há pouco que a experiência da subjetividade é também o lugar privilegiado da ilusão e do falseamento da realidade. Sem dúvida, a consciência emergiu como equipamento mais refinado que instrumentalizou o homem para prover, com maior flexibilidade, os meios de sua existência material Mas ao se voltar para a realidade no desempenho concreto dessa finalidade, ela pode projetar uma objetividade não-real. E o processo de alienação que a espreita a cada instante na sua relação com o mundo objetivo. Este é o outro lado da subjetividade, o reverso da medalha. Em sua atividade subjetiva, a consciência acaba criando uma objetividade apenas projetada, imaginada, ideada e não-real. Ocorre que a consciência humana é extremamente frágil e facilmente dominável pelo poder que atravessa as relações sociais. Eis então o funcionamento ideológico da atividade subjetiva: o próprio conhecimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros. A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando, de falo são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, é para legitimar determinadas

relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais.

Ora todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou praticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico De um lado enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica.

Assim, qualquer tentativa de intencionalização do social através da educação pressupõe necessariamente um trabalho continuo de denúncia, de crítica e de superação do "discurso" ideológico que se incorpora ao discurso" pedagógico. É então tarefa da filosofia da educação desvelar criticamente a "repercussão" ideológica da educação: só assim a educação poderá se constituir em projeto que esteja em condições de contribuir para a transformação da sociedade.

Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma continua e alenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional .

A contribuição que a filosofia dá à educação se traduz e se concretiza nessas três frentes que. na realidade, se integram e se complementam Entendo que apesar dos desvios e tropeços pelos quais passou na história da cultura ocidental, a filosofia, enquanto filosofia da educação, sempre procurou efetivar essa contribuição, na medida em que sempre se propôs como esforço de exploração e de busca dos fundamentos. Mesmo quando acreditou tê-los encontrados nas essências idealizadas ou nas regularidades da natureza! E ela poderá continuar contribuindo se entender que esses fundamentos têm a ver com o sentido do existir do homem em sua totalidade trançada na realidade histórico-social.<sup>1</sup>

#### Concepções de escola

Em suas obras, Dermeval Saviani apresenta a escola como o local que deve servir aos interesses populares garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos preparando-os para a vida adulta. Em sua obra Escola e Democracia (1987), o autor trata das teorias da educação e seus problemas, explanando que a marginalização da criança pela escola se dá porque ela não tem acesso a esta, enquanto que a marginalidade é a condição da criança excluída. Saviani avalia esses processos, explicando que ambos são prejudiciais ao desenvolvimento da sociedade, trazendo inúmeros problemas, muitas vezes de difícil solução, e conclui que a harmonia e a integração entre os envolvidos na educação — esferas política, social e administração da escola podem evitar a marginalidade, intensificando os esforços educativos em prol da melhoria de vida no âmbito individual e coletivo.

Através da interação do professor e da participação ativa do aluno a escola deve possibilitar a aquisição de conteúdos — trabalhar a realidade do aluno em sala de aula, para que ele tenha discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica -, e a socialização do educando para que tenha uma participação organizada na democratização da sociedade, mas Saviani alerta para a responsabilidade do poder público, representante da política na localidade, que é a responsável pela criação e avaliação de projetos no âmbito das escolas do estado e município, uma vez que este é

1 Fonte: www.emaberto.inep.gov.br - Texto adaptado de Antônio Joaquim Severino o responsável pelas políticas públicas para melhoria do ensino, visando a integração entre o aluno e a escola. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e pode contribuir para eliminar a seletividade e exclusão social, e é este fator que deve ser levado em consideração, a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização.

De fato, a escola é o local que prepara a criança, futuro cidadão, para a vida, e deve transmitir valores éticos e morais aos estudantes, e para que cumpra com seu papel deve acolher os alunos com empenho para, verdadeiramente transformar suas vidas.

#### Concepções de Educação

#### Concepção Tradicionalista da Educação

- 1. ORIGEM HISTÓRICA Desde o poder aristocrático antigo e feudal. Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até fins do século XIX. Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos.
- 2. CONCEITO DE HOMEM O homem é um ser originalmente corrompido (pecado original). O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos. As regras de vida para o homem já forma estabelecidas definitivamente(num mundo "superior", externo ao homem).
- 3. IDEAL DE HOMEM É o homem sábio (= instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever, e fluência na oratória) e o homem virtuoso (= disciplinado). A Educação Tradicionalista supervaloriza a formação intelectual, a organização lógica do pensamento e a formação moral.
- 4. EDUCAÇÃO Tem como função: corrigir a natureza corrompida do homem, exigindo dele o esforço, disciplina rigorosa, através de vigilância constante. A Educação deve ligar o homem ao "mundo superior"que é o seu destino final, e destruir o que prende o homem à sua existência terrestre.
- 5. DISCIPLINA Significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. A **Escola** é um meio fechado que prepara o educando.
- 6. EDUCADOR É aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro da decisão do processo educativo.
- 7. RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL. A disposição na sala de aula, um atrás do outro, reduz ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. É cada um só com o mestre. A relação professor-aluno é de obediência ao mestre. Incentiva a competição. É preciso ser o melhor. O outro é um concorrente.
- 8. O CONTEÚDO Ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituido. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais.
- 9. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS O conteúdo é apresentado de forma acabada, há ênfase na quantidade de informação dada e memorizada. O aluno ouve informações gerais nas situações particulares.

#### Concepção Liberalista Da Educação

1. ORIGEM HISTÓRICA - A concepção liberalista da Educação foi se constituindo ao longo da História em reação à concepção Tradicionalista, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento( séc. XV - XVI); prosseguindo com a instalação do poder burguês liberalista (séc. XVIII) e culminando com a emergência da chamada Escola Nova" (início do séc. XX) e com a divulgação dos pressupostos da Psicologia Humanista (1950). 2. PRESSUPOSTO BÁSICO . da concepção liberalista da Educação. Referências para vida do homem não podem ser os valores pré-dados por fontes supra-humanas, exteriores ao homem. A Educação (como toda a vida so-

cial) deve se basear nos próprios homens, como eles são concretamente. O homem pode buscar em si próprio o sentido da sua vida e as normas para a sua vida.

- 3. CONCEPÇÃO DE HOMEM O homem é naturalmente **bom,** mas ele pode ser corrompido na vida social. O homem é um ser livre, capaz de decidir, escolher com responsabilidade e buscar seu crescimento pessoal.
- 4. CONCEITO DE INFÂNCIA A criança é **inocente**. A criança está mais perto da verdadeira humanidade. É preciso **protegê-la**, **isolá-la**, do contato com a sociedade adulta e não ter pressa de transformar a criança em adulto. O importante não é preparar para a vida futura apenas, mas vivenciar intensamente a infância.
- 5. IDEAL DE HOMEM. É a pessoa livre, espontânea, de iniciativa, criativa, auto-determinada e responsável. Enfim, auto-realizada.
- 6. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO A função da Educação é possibilitar condições para a atualização e uso pleno das potencialidades pessoais em direção ao auto-conhecimento e auto-realização pessoal. A Educação não deve destruir o homem concreto e sim apoiar-se neste ser concreto. Não deve ir contra o homem para formar o homem. A Educação deve realizar-se a partir da própria vida e experiência do educando, apoiar-se nas necessidades e interesses naturais, expectativas do educando, e contribuir para seu desenvolvimento pessoal. Os três princípios básicos da Educação liberalista: **liberdade, subjetividade, atividade.**
- 7. EDUCADOR Deve abster-se de intervir no processo do desenvolvimento do educando. Deve ser elemento facilitador desse desenvolvimento. Essa concepção enfatiza as atividades do mestre: compreensão, empatia (perceber o ponto de referência interno do outro), carinho, atenção, aceitação, permissividade, autenticidade, confiança no ser humano.
- 8. DISCIPLINA As regras disciplinares são discutidas por todos os educandos e assumidas por eles com **liberdade e responsabilidade**. Essas regras são o limite real para o clima de permissividade. O **trabalho ativo** e interessado substitui a disciplina rígida.
- 9. RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL A relação privilegiada é do grupo de educandos que **cooperam**, **decidem**, **se expressam**. Enfatiza as relações **inter-pessoais**, busca dar espaço para as **emoções**, **sentimentos**, **afetos**, fatos imprevistos emergentes no aqui-agora do encontro grupal. Permite o **pensamento divergente**, **a pluralidade de opções**, **respostas mais personalizadas**. **É centrada no estudante**.
- 10. ESCOLA É um meio **fechado**, se possível especialmente **distanciado da vida social para proteger o educando.** A escola torna-se uma mini-sociedade ideal onde o educando pode agir com liberdade, espontaneidade, alegria.
- 11. CONTEÚDO As crianças podem ordenar o conhecimento conforme os seus interesses. Evita-se mostrar o mundo "mau"aos educandos. O mundo é apresentado de modo idealizado, bonito, "colorido".
- 12. PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO Enfatiza a técnica de descoberta, o método indutivo (do particular ao geral). Defende técnicas globalizantes que garantam o sentido, a compreensão, a inter-relação e sequenciação do conteúdo. Utiliza técnicas variadas: música, dança, expressão corporal, dramatização, pesquisa, solução de problemas, discussões grupais, dinâmica grupais, trabalho prático. Muito som, luz, cor e movimento, supõe a aprendizagem como processo intrínseco que requer elaboração interna do aprendiz. Aprender a aprender é mais fundamental do que acumular grandes quantidades de conteúdos, permite a variedade e manipulação efetiva de materiais didáticos pelos educandos. Ênfase no jogo, descontração, prazer. Enfatiza avaliação qualitativa, a auto-avaliação, a discussão de critérios e avaliação com os educandos.

- 13. RELAÇÃO EDUCACÃO-SOCIEDADE A concepção liberalista de Educação é coerente com o moderno **capitalismo** que propõe a livre iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores a situações mutáveis, concepção de Educação é **conivente** com o sistema capitalista de sociedade porque:
- 1. Contribui com a manutenção da estrutura de classes sociais, quando realiza a elitização do saber, de dois modos: a) organizando o ensino de modo a desfavorecer o prosseguimento da escolarização dos mais pobres: o mundo da escola é o mundo burguês no visual, na linguagem, nos meios, nos fins. A escola vai selecionando os mais "capazes". Os outros vão sutilmente se mantendo nas baixas camadas de escolaridade. A pirâmide escolar também contribui, portanto, com a reprodução contínua da pirâmide social . b)
- 2. Inculca a concepção burguesa de mundo, de modo predominante, divulgando sua ideologia através do discurso explícito e implícito (na fala das autoridades, nos textos de leitura, nas atitudes manifestas). Veicula conteúdos idealizadores da realidade, omitindo questionamentos críticos desveladores do social real.
- 3. Seu projeto de mudança social é reformista e acredita na mudança social sem conflito, não levando em consideração as contradições reais geradas pelo poder burguês. Quando fala em mudança social, acredita que esta se processa das partes para o todo: mudam as pessoas as instituições a sociedade.
- 14. CONTRADIÇÃO BÁSICA da concepção liberalista de Educação: Ao contestar o autoritarismo, a opressão e ressaltar a livre expressão e os direitos do ser humano, a Educação Liberalista abre espaço para que seja possível inclusive a ultrapassagem de si própria em sua nova pedagogia que rejeita os seus pressupostos ideológicos e construa outros pressupostos com nova concepção de mundo, de sociedade, de homem. O liberalismo pedagógico torna possível esta ultrapassagem, mas não a realiza.

#### Concepção Técnico-Burocrática Da Educação

- 1. ORIGEM HISTÓRICA Esta concepção é também conhecida como concepção TECNICISTA. . Penetrou nos meios educacionais a partir dos meados do séc. XX (1950) com o avanço dos modelos de organização EMPRESARIAL .Representa a introdução do modelo capitalista empresarial na escola.
- 2. CONCEPÇÃO DE HOMEM É um ser condicionado pelo meio físico-social.
- 3. IDEAL DE HOMEM É o homem produtivo e adaptado à sociedade.
- FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO É modeladora, modificadora do comportamento humano previsto. Educação é adaptação do indivíduo à sociedade.
- 5. ESCOLA Deve ser uma comunidade harmoniosa. Todo problema deve ser resolvido administrativamente. O administrativo e o pedagógico são departamentos separados.
- 6. EDUCADOR É um especialista, já possui o saber. Quem possui saber são os cientistas, os especialistas. Esses produzem a cultura. Esses é que deverão comandar os demais homens. Eles produziram a teoria e é esta que vai dirigir a prática. Os **especialistas** é que devem planejar, decidir e levar os demais a cumprirem as ordens, e executar o fazer pedagógico. A equipe de comando técnico deve fiscalizar o cumprimento das ordens.
- RELAÇÃO INTER-PESSOAL Valoriza a hierarquia, ordem, a impessoalidade, as normas fixas e precisas, o pensamento convergente, a uniformidade, a harmonia.
- 8. CONTEÚDO Supervaloriza o conhecimento técnico-profissional, enfatiza o saber pronto provindo das fontes culturais estrangeiros, super desenvolvidas.
- 9. PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO Enfatiza a **técnica**, **o saber--fazer** sem discutir a questão dos valores envolvidos. Privilegia o saber **técnico**, **os métodos individualizantes na obtenção do conhe**-

#### BIBLIOGRAFIA

1.	AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasí-
	lia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
2.	ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica
3.	CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; RE-
	GATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 200909
4.	COLEMER, Teresa e CAMPOS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002
5.	COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5)
6.	CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7)
7.	DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus,
	1992
8.	DELIZOICOV. Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e
	3; Capítulo III: unidades 4 e 5)
9.	DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90
10.	FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da
	Parte I – A gênese social da conceitualização)
11.	GARCIA, Lenise Aparecida Martins. "Transversalidade e Interdisciplinaridade". Disponível em:
	HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22,
	pág. 51 a 59
13.	JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
	LERNER, Delia. A matemática na escola – aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995
	LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1º Edição – Porto Alegre, Artmed, 2002
	LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012, 4ª Parte,
	capítulo III
17.	MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fa-
	zendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001
18.	MORAN, José. "A aprendizagem de ser educador". Disponível em
	MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora
	PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3)58
	PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1
	PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24
	QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal:
	UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED)
24.	RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do
	projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998
25.	RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001
	ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da
	Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará. 2010
27.	SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018
	VASCONCELLOS, Celso. Construção do conhecimento em sala de aula. Libertad – Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagó-
	gica. 14ª ed., 2002
29.	VASCONCELLOS, Celso. (In) Disciplina - Construção da Disciplina Consciente e Interativa em sala de aula e na escola, 17ª ed. São Paulo:
	Libertad Editora, 2009. – (cadernos Pedagógicos da libertad)
30.	VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág.
	15-38
31.	WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000 (capítulos 4 e 8)

AGUIAR, MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA [ET. AL.]. CONSE-LHO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E O DE-SENVOLVIMENTO COM IGUALDADE SOCIAL. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCA-ÇÃO BÁSICA, 2006

Como combater a exclusão e a discriminação?

Como promover um clima de acolhimento para crianças e jovens? Como reforçar a construção do projeto político-pedagógico considerando o entorno da escola e a comunidade local sem perder de vista a relação com o mundo?

O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão das vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens, presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los. Como afirma Cury, "a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes e entre os indivíduos que as compõem e as expressam".

## I – Desenvolvimento com igualdade social: de quê estamos falando?

Para ampliar a compreensão a respeito da temática focalizada neste caderno – educação e desenvolvimento com igualdade social –, é necessário, inicialmente, alertar o leitor sobre a existência de perspectivas diversas sobre o que seja desenvolvimento. Com efeito, existem óticas diferenciadas a respeito desse tema decorrentes de posicionamentos político ideológicos diversos. Isso também ocorre quando o debate focaliza a temática do desenvolvimento local sustentável. Dentre estudiosos do tema, Deluiz e Novicki apontam para três concepções de desenvolvimento sustentável.

Uma primeira concepção de desenvolvimento sustentável pode ser encontrada no Relatório Brundtland, de 1987, produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Neste relatório, o desenvolvimento sustentável é aquele que "atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades", ou seja, aquele que "garante um crescimento econômico vigoroso e, ao mesmo tempo, social e ambientalmente sustentável". Esta concepção de desenvolvimento sustentável tem como princípio norteador o crescimento econômico e a eficiência na lógica do mercado. Nessa concepção, o livre mercado é o instrumento que permite a distribuição eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subordinada ao capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais.

Uma segunda concepção de desenvolvimento sustentável entende que a sustentabilidade seria alcançada, por um lado, com a preservação e construção de comunidades sustentáveis "que desenvolvem relações tradicionais com o meio físico natural de que depende sua sobrevivência" e, por outro lado, com o fortalecimento dos Estados nacionais, que poderiam implementar políticas em oposição aos objetivos do livre comércio e à erosão das fronteiras nacionais. Esta concepção, como observam os citados autores, muito embora seja portadora de uma crítica ao capitalismo globalizado e seus impactos sobre a autonomia dos Estados nacionais, propõe uma volta ao passado e o homem é visto em posição de subserviência em relação à natureza.

Por fim, uma terceira concepção de desenvolvimento sustentável tem como perspectiva a "sustentabilidade democrática". Tal concepção supõe uma mudança na orientação do desenvolvimento econômico, contemplando a justiça social, a superação da desigualdade socioeconômica e os processos democráticos. A questão da sustentabilidade é discutida no campo das relações sociais e há o entendimento de que "as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate político entre os vários atores em busca de hegemonia de suas posições" (idem). Nesta perspectiva, o mercado e a visão economicista deixam de ter a centralidade e cedem lugar "a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação" (idem). Em tal concepção de desenvolvimento, que tem "a equidade como princípio da sustentabilidade", fica claro que a desigualdade social e a degradação ambiental têm suas raízes no sistema capitalista.

Considerando esta última visão, entende-se, neste texto, que a consolidação de um projeto de desenvolvimento no Brasil requer:

- a) a articulação entre democracia participativa e democracia representativa;
- b) a inclusão social nos processos concernentes à ampliação das oportunidades produtivas e à melhoria da qualidade de vida; e
- c) a articulação institucional entre os entes e as diversas instâncias da Federação que seja expressa nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Esta posição apoia-se, de um lado, no pressuposto de que o desenvolvimento se situa num campo de conflitos de interesse de grupos e classes sociais e, portanto, não é um fenômeno ou processo neutro; e, de outro lado, que o desenvolvimento, por não se constituir em um fenômeno padronizado, é uma possibilidade aberta de construção de novas regras e práticas institucionais, a partir do envolvimento de múltiplos atores sociais. Essa compreensão está subjacente aos conceitos de desenvolvimento local e desenvolvimento local sustentável, termos que aparecem constantemente na mídia, nos discursos e nos programas e projetos de desenvolvimento. São termos igualmente polissêmicos, ou seja, termos que têm muitas significações e que geram múltiplas interpretações.

Nessa concepção de desenvolvimento local é atribuído ao indivíduo, na sua inter-relação com a sociedade local, o protagonismo no desencadeamento de ações que visam à mudança. Esse assumir de responsabilidade é considerada como uma das formas de garantir a sua sustentabilidade, o que implica uma mudança de postura e de comportamento do indivíduo em sua relação com o contexto social e da comunidade na qual está inserido. Têm sido várias as iniciativas oficiais e de instituições da sociedade civil que visam estimular as comunidades a assumirem um papel central na história de construção de seu território. Isso tem sido feito mediante o investimento em situações que propiciem a formação da consciência crítica e induzam a ampliação da democracia representativa no sentido da ampliação da democracia participativa.

Contudo, essas situações somente são viabilizadas quando há o reconhecimento de parte das comunidades envolvidas que não se trata de uma questão a ser conduzida de forma individual, mas na ação coletiva, abrangendo as dimensões social política, econômica e cultural. Isso implica o reconhecimento da necessidade de investimento em processos formativos que favoreçam o domínio de conhecimentos para alargar a compreensão dos processos históricos sociais e ampliar a capacidade de intervenção na sociedade tendo em vista a construção da justiça e igualdade social.

Essa é, sem dúvida, uma das razões da centralidade da educação para as estratégias de desenvolvimento defendida por diversos grupos no mundo, ao lado daqueles que consideram a importância da educação seja em função das exigências decorrentes das mudanças científico-tecnológicas que ocorrem no mundo da produção e do trabalho, seja em função de novas condições que as sociedades cada vez mais complexas impõem à efetivação da cidadania.

Dessa forma, espera-se da educação e da escola que, além do cumprimento das funções sociais e pedagógicas que lhes são próprias, sejam indutoras de novas formas de sociabilidade humana que influenciem o padrão de desenvolvimento e democracia.

Há autores que advogam uma articulação estreita entre a ação pedagógica e o desenvolvimento, daí decorrendo uma agenda a ser cumprida pela escola. Nessa visão, a escola teria um papel central a desempenhar no projeto de desenvolvimento. Todavia, muito embora seja uma variável importante num projeto de desenvolvimento o envolvimento da escola com a comunidade, é necessário ter cautela nessa questão para evitar que a finalidade última da escola – a aprendizagem dos estudantes e a sua formação como cidadãos –, seja subordinada aos objetivos de projetos econômicos. Defende-se a tese de que quanto mais cumpre sua função social mais a escola contribui para a formação de homens e cidadãos íntegros, críticos e participativos. Dessa forma, a inserção da escola na comunidade orienta-se por objetivos pedagógicos e valores da cidadania.

Com essa perspectiva, abordaremos, neste tópico, aspectos importantes da escola pública, considerando o contexto sócio-político-econômico e os processos de globalização em curso no mundo e no Brasil, com seus desdobramentos no plano educacional. Para tanto, procuramos refletir sobre os limites e as potencialidades de a escola pública exercer sua função na realidade brasileira, mediante o levantamento de indicadores que sinalizam, de um lado, para a continuidade do padrão excludente e seletivo vigente na sociedade e, de outro lado, para as mudanças positivas que estão ocorrendo em muitas esferas.

Vale a pena, contudo, enfatizar que debater a responsabilidade da escola quanto à inclusão social significa, no fundo, discutir a possibilidade de uma nova organização societal capaz de garantir a plena cidadania de todos os segmentos que a integram. Assim, quando se faz referência à possibilidade de a escola, no Brasil, contribuir efetivamente para o combate à exclusão social não se pode deixar de levar em conta que tal situação só será modificada quando questões de ordem social, política e econômica forem equacionadas. Nessa direção, um passo importante será dado quando os governos, numa ação de colaboração entre os entes federados, forem efetivamente capazes de estabelecerem políticas globais que favoreçam a inclusão.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal. É importante reconhecer o fosso que existe entre aqueles que gozam plenamente dos direitos de cidadania e aqueles que não desfrutam das mínimas condições de sobrevivência. E esses cidadãos, que constituem um grande contingente da população brasileira, estão a clamar por justiça social e igualdade de oportunidades em todos os campos.

Para diminuir essa distância, é necessário que o poder público, nas diversas instâncias, desenvolva políticas públicas em todos os campos, de modo a garantir a efetivação desses direitos, e que a população, mediante ação dos setores organizados, participe ativamente da formulação e implementação das políticas que tenham a igualdade como cerne. Nesse processo, vale destacar, a educação é portadora de uma promessa fundamental: contribuir para dotar a

sociedade de mecanismos e instrumentos que possibilitem acessar e cobrar legitimamente os direitos da cidadania, os quais, no Brasil, estão inscritos na Constituição Federal.

O retrato da escola no Brasil revela com muita nitidez a existência desse enorme fosso social e as estatísticas mostram em que medida a desigualdade tem decrescido no país. O conhecimento desses dados e a discussão contextualizada sobre os mesmos constituem requisitos importantes para a construção solidária de caminhos que permitam à escola cumprir a sua função social em favor da formação cidadã.

Muito embora o Brasil, nas últimas décadas, tenha avançado no tocante à garantia dos direitos econômicos, sociais e culturais, há certamente um longo caminho a percorrer para que sua aplicabilidade seja universal.

#### Manchete de jornal: "Rico empobrece e desigualdade diminui"

"Rico empobrece e desigualdade diminui". Essa é a manchete publicada no jornal noticiando, mais uma vez, os resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2004, divulgada em 25 de novembro de 2005, pelo IBGE. Tal manchete poderia induzir o leitor a ver com otimismo a situação nacional, nos primeiros anos deste século, se não atentasse para o que esses números revelam sobre a situação dos brasileiros e brasileiras no tocante à renda, ao trabalho e à educação, entre outros indicadores.

A PNAD traça um retrato bem detalhado do país. Vamos ver o que dizem as estatísticas para que se possa melhor entender o cenário no qual se insere a escola no Brasil. Os dados sobre a taxa de desemprego, a renda do trabalhador, escolaridade, dentre outros, possibilitam uma compreensão mais ampliada dos fatores socioeconômicos que interferem na escola frequentada pelos brasileiros e os caminhos que se vislumbram para sua melhoria.

#### Diminuiu o desemprego no Brasil?

Nesse sentido, uma primeira pergunta se impõe: será que diminuiu o desemprego no país? Vamos procurar a resposta na PNAD: esta mostra que, muito embora tenha aumentado o número de empregos (3,3% em relação a 2003), com o acréscimo de 2,7 milhões de trabalhadores ocupados, durante o ano de 2003, o que fez cair a taxa de desemprego de 9,7% para 9%, o país ainda apresenta um quadro preocupante, com 8,2 milhões de desempregados. Diante desse quadro, pode-se perguntar: quais são os principais fatores que concorrem para o desemprego no país? Muitas são as respostas que os analistas da política econômica apresentam, contudo, duas explicações, dentre outras, parecem ser mais convincentes. Na perspectiva de alguns analistas, deve-se essa taxa de desemprego no país, principalmente, a dois fatores: a) as mudanças que ocorreram na economia brasileira provocadas pela abertura comercial, com ganhos expressivos de produtividade e corte de postos de trabalho; e b) o baixo crescimento econômico que marcou a segunda metade da década de 1990 e o começo dos anos 2000.

A indústria procurou se modernizar para se adaptar à competição, demitindo mais ou contratando menos e elevando a produtividade. Como demanda serviços de outros setores, o ajuste da indústria se espalhou por toda a economia. Um dos desdobramentos dessa situação pode ser visto em relação aos jovens, às mulheres e aos negros: são os mais afetados no que tange aos problemas relacionados ao emprego. Os jovens, que representam 47% da população desempregada, continuam com grandes dificuldades de encontrar oportunidades de emprego, mesmo quando terminam a universidade. Os empregos mais acessíveis são, em geral, de baixa remuneração, precários e sem atrativos. No caso das mulheres e

dos negros, além de se defrontarem, frequentemente, com práticas preconceituosas e discriminatórias, que se traduzem nas dificuldades de conseguirem emprego, ainda recebem baixos salários ao realizarem o mesmo trabalho. Analisando-se esse quadro, observa-se que a taxa de desemprego das mulheres é 50% mais alta do que a dos homens e que o desemprego é mais alto entre mulheres e negros do que entre homens brancos, com os mesmos níveis de escolaridade.

#### Diminui o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto

Analisando-se a situação de emprego no país, verifica-se que o mercado de trabalho se fecha para os trabalhadores com menor índice de escolaridade: de 2003 para 2004, o número de empregos na faixa com ensino fundamental incompleto (até sete anos de estudo) caiu 1,1%, equivalente a 436 mil vagas a menos nesse contingente. O ganho de emprego se concentrou entre os que estudaram mais. No segmento com mais de 11 anos de estudo (ao menos o ensino médio completo) ocorreu um crescimento de 8,1% em relação a 2003. Analisando esses dados, o economista Marcelo de Ávila, do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), chama a atenção para o lado perverso deste movimento, tendo em vista que "a grande oferta de trabalhadores qualificados impede o avanço do rendimento, já que sobra mão-de-obra de qualidade e as firmas podem contratar esses profissionais pagando menos". Os dados comprovam que o contingente com menos de sete anos de estudo perdeu espaço no mercado de trabalho: a taxa passou de 50,6% em 2003 para 48,6%. Esses dados mostram, de uma determinada perspectiva, a necessidade que o país tem de ampliar a oferta da escolarização básica, ou seja, de garantir que o estudante efetivamente cumpra as etapas do Ensino Fundamental e Médio, muito embora todos saibam que as razões que geram essa situação estão situadas no plano econômico-político. Examinemos um pouco mais a PNAD e vejamos como se comportam as estatísticas em relação à situação da mulher no mercado de trabalho.

#### O nível de ocupação das mulheres foi o mais alto desde 1992

Quando a análise focaliza a situação da mulher no mercado do trabalho, os dados permitem constatar que apesar de ter elevado a presença no emprego, esse é de pior qualidade e menor remuneração. Com efeito, o emprego feminino cresceu mais (4,5%) do que o masculino (2,4%), no entanto, o emprego sem carteira, que paga salários menores, aumentou 12,3% em 2004. Uma outra situação correlata chama a atenção: persiste a diferença de renda – os homens ganhavam, em média, R\$ 835, e as mulheres, R\$ 579. Permanece ainda a discriminação com relação à participação das mulheres no mercado de trabalho quando se observa que tal participação ainda está 20 pontos abaixo da taxa masculina. Essa diferença ganha cores vivas quando se verifica que, muito embora a oferta de emprego seja crescente para as mulheres, "há nichos ocupacionais de pouco prestígio, pouco poder e salários baixos que concentram muito da força de trabalho feminina. O principal dentre tais nichos é a área de serviços domésticos, onde 95% do setor é composto por mu-Iheres" (UNCT, p. 9). É, também, reduzido o acesso das mulheres às posições de gerência e os salários são mais baixos para as mulheres nos mesmos cargos. Observa-se que, dada esta permanente discriminação, quanto mais elevado o nível educacional, maior a diferença. As mulheres enfrentam também taxas mais elevadas de desemprego e subemprego. Passemos a observar, a seguir, o que vem acontecendo em relação à renda obtida pelo trabalhador, o que nos permite refletir sobre a qualidade de vida numa economia de mercado, considerando o quadro de desigualdade do país.

#### O que muda na desigualdade da renda do trabalho?

Os dados revelam que a renda média do trabalhador permaneceu estagnada, sem apresentar recuperação das perdas que ocorrem desde 1996, quando a renda atingiu seu ponto mais alto. Todavia, considerando esse quadro, analistas mostram que, mesmo não ocorrendo um crescimento na renda, outros fatores como o recuo da inflação e o aumento real do salário mínimo contribuíram para uma melhor distribuição da renda e do trabalho. Com efeito, a renda média cresceu 3,2% para a metade dos trabalhadores que ganham menos e caiu 0,6% nos 50% que ganham mais.

# A participação na renda dos 50% mais pobres cresceu entre 2002 e 2004

Os dados apresentados reforçam o que tem sido uma das características do Brasil: a permanência da forte concentração de renda mesmo quando se observa alguma variação em relação àqueles que se encontram na base da pirâmide social. Com efeito, em relação à concentração de renda, verifica-se uma queda no rendimento dos mais ricos: de 1966 a 2004, a renda média dos 10% com maiores ganhos caiu 22,7% e o rendimento médio dos 50% de trabalhadores com menor renda teve uma queda menor, de 4,31%. Esse quadro mostra que, embora ambos os grupos tenham perdido, houve uma melhoria na distribuição de renda, tendo em vista que os mais pobres perderam menos do que os mais ricos. Todavia, é importante destacar que ainda estamos longe de um patamar de equidade de renda no Brasil, considerando o elevado grau de concentração de renda e a magnitude das desigualdades sociais que ainda imperam no país.

#### A população brasileira está mais velha

Em relação à estrutura etária da população, a tendência revelada nas pesquisas do IBGE mostra que a população brasileira está mais velha. O país já tem 120 idosos para cada 100 crianças. O número de idosos passou a ser maior do que o de criança a partir de 2002. Em 2004, a relação já era de 120,1 idosos para cada 100 brasileiros com menos de cinco anos de idade. Tal quadro interfere nas opções concernentes às políticas públicas.

Alguns analistas observam que se há um contingente menor de crianças, poderão sobrar mais recursos para aumentar o gasto com a escola pública. Por outro lado, haverá um contingente crescente de aposentados que devem ser sustentados, do ponto de vista da previdência pública, por um número cada vez menor de jovens e adultos em idade ativa, o que é um fenômeno mundial. Uma das explicações para este fenômeno é a queda na taxa de fecundidade da mulher brasileira. Neste ano, assim como já havia acontecido no ano anterior, ela chegou a 2,1 filhos por mulher. Ao mesmo tempo em que nascem menos brasileiros, aumenta também a expectativa de vida dos mais idosos. A queda na fecundidade e o aumento da população idosa são uma tendência verificada em todas as regiões do Brasil, mas seus efeitos estão mais acelerados nas regiões Sul e Sudeste. Tendo em vista que esse fenômeno é decorrente, sobretudo, do acesso às informações entre as mulheres em termos de opção do controle da natalidade e, de outro lado, por conta do acesso aos serviços de saúde pública e avanços das ciências médicas no controle das doenças, melhor padrão de alimentação, cuidado com o corpo, disseminação das informações sobre saúde e doença, pode-se afirmar que é necessário investir nesse segmento para sua maior qualificação, o que tem a ver com as condições socioeconômicas e com a educação.

### Acréscimo de 1 milhão de novos estudantes entre 2002 e 2004

Em relação ao ensino, constata-se que o setor privado ampliou seu espaço na educação brasileira de 2001 a 2004. As escolas e universidades particulares atendiam, em 2001, a 9,1 milhões de alunos. Quatro anos depois, passaram a atender a 10,3 milhões, ou seja, sua participação no total de estudantes passou de 17,9% para 19,4% do total. Contudo, essa variação foi diferenciada entre os níveis de ensino. No nível superior, as instituições de ensino particulares cresceram 36,4% em número de alunos, passando a absorver 948 mil estudantes a mais. Já no ensino médio, o efeito foi justamente o contrário, e o setor privado diminuiu 24,9%, perdendo 477 mil alunos. Com isso, as escolas privadas de ensino médio, que antes atendiam a 21,4% do total de estudantes, perderam espaço para as públicas e representavam, no ano passado, apenas 15,1% do total de alunos. Alguns analistas, para explicarem esta situação, consideram a possibilidade de estar havendo alguma migração das escolas particulares para as públicas, tendo em vista a dinâmica de expansão da educação pública que pode absorver parte da demanda que era da rede privada. A PNAD 2004 mostra também que o ritmo de redução na taxa de analfabetismo adulto continua lento.

#### Cai a taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos

De fato, observa-se que o número de analfabetos com mais de 15 anos de idade, que era de 14,788 milhões em 2002, caiu para 14,654 milhões em 2004, o que constituiu uma redução de 134 mil analfabetos. Com isso, a taxa foi diminuída de 11,8% em 2002 para 11,2% no naquele ano. Analisando esta situação, José Marcelino Pinto observa que "A redução do analfabetismo parece ocorrer muito mais por um movimento inercial, em razão da morte das gerações mais velhas, do que pelo efeito de eventuais políticas para a área, que são inconsistentes e intermitentes". Contudo, de outro lado, não se pode deixar de reconhecer que ocorreram algumas mudanças positivas.

#### Aumentou o número de anos médio de estudo

Todos os dados de alfabetização e escolarização demonstraram avanços quando comparados com os da década passada. Na comparação de 2003 para 2004, a única faixa etária do ensino básico onde foi verificado avanço foi na de 5 e 6 anos, onde a porcentagem de crianças fora da escola caiu de 21,3% para 18,2%. Na faixa de 7 a 14 anos não houve variação de 2003 para 2004 nesse percentual, que ficou em 2,8%. De 15 a 17 anos também houve tendência de estabilidade, mas com ligeiro aumento de 17,6% para 17,8%. Esses dados levam o mesmo pesquisador a considerar que "a estabilidade na taxa de escolarização de 7 a 14 anos é preocupante. O aumento de 9.400 no número de crianças fora da escola de 2003 a 2004 de 7 a 14 não é nada positivo, já que o ensino nesta faixa é obrigatório desde 1971". Mas aponta um dado positivo importante: "O que é positivo é a melhora da média de anos de estudo, fato que provavelmente está ligado aos programas de correção de fluxo escolar". Esses dados relativos à educação que foram aqui retratados traduzem, de certo modo, a desigualdade no país e induzem a uma reflexão crítica a respeito da máxima anunciada, ao longo das décadas, que a educação, como direito inalienável dos seres humanos. é indispensável para promoção do desenvolvimento. A análise do padrão educacional brasileiro suscita perguntas quanto à situação da educação básica de outros países.

#### 1.2 O que ocorre com a educação em outros países?

Com efeito, se nos reportarmos aos objetivos de desenvolvimento que os Chefes de Estado e de Governo de 189 países se comprometeram a cumprir, para o ano de 2015, durante a Cúpula do Milênio das Nações Unidas, celebrada em 2000, ficaremos com a sensação de otimismo. Naquela ocasião foram priorizados como Objetivos do Milênio — componentes da agenda global do século XXI, o que segue:

- 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome;
- 2. Atingir o ensino básico universal;
- 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres:
  - 4. Reduzir a mortalidade infantil;
  - 5. Melhorar a saúde materna;
  - 6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças;
  - 7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
  - 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Contudo, o otimismo logo diminui quando se tem em mãos, cinco anos depois, os números apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em seu último informe, no qual ressalta que ainda falta muito para se alcançar um direito básico: a alfabetização. A Unesco aponta, neste trabalho, que a quinta parte da população adulta do planeta não tem acesso à educação e, portanto, não sabe ler nem escrever. Destaca que em 12 países se reúnem as três quartas partes dos analfabetos do mundo. A Ásia meridional e ocidental apresenta uma taxa de alfabetização de apenas 58,6%, seguida pela África Subsahariana (59,7%) e os estados árabes (62,7%). A situação na América Latina e Caribe também é preocupante. Segundo este informe, mais da metade dos países da região investem em educação menos de 5% de seu produto interno bruto (PIB), e alguns governos apenas 1% a este setor. Como podemos verificar, a problemática relativa à educação dos povos constitui uma preocupação mundial o que se explica pela centralidade que o conhecimento assumiu nos processos produtivos e nos desafios para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo.

# 1.3 As políticas e a gestão da educação básica no cenário de desigualdades

Considerando essas informações que nos permitem ter mais clareza sobre diversos aspectos da educação no contexto mundial, vamos analisar de modo sucinto o que tem sido feito pelo poder público nesta seara, no Brasil. Um dos caminhos para efetivar tal análise é considerar o que reza a Constituição Federal de 1988 sobre a educação. A educação é definida no artigo 205, transcrito a seguir, como um direito de todos e um dever do Estado: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso significa que todo cidadão tem direito ao acesso, à permanência e de ser bem-sucedido na educação escolar básica.

A responsabilidade de assegurar este direito é, sobretudo, do Estado e, por conseguinte, dos governos nas três esferas jurídico-administrativas: União, estados e municípios. Sem dúvida, a ação do Estado, com a colaboração da família e da sociedade, é imprescindível neste campo, principalmente em um país que apresenta um quadro de desigualdades sociais como o Brasil, produzidas que são no âmbito do capitalismo mundial. O Estado intervém no campo educacional mediante um conjunto de políticas públicas que são formuladas e desenvolvidas nessas três instâncias, muitas vezes com a participação da sociedade civil (comunidades, entidades não-governamentais, sindicatos, entre outros) e que são traduzidas em

programas, projetos e ações, sejam de abrangência nacional, estadual ou municipal. A Constituição Federal atribui ao Estado a obrigatoriedade de garantir os direitos econômicos, sociais e culturais para todos os brasileiros. Isso significa que a Constituição brasileira incorpora a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos que se expressam na garantia dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados.

Cada governante, ao assumir o cargo, tem, como é de praxe (pelo menos, formalmente), um programa a ser executado e, ao mesmo tempo, é chamado a decidir sobre a continuidade de certas ações iniciadas no governo anterior. Tem ocorrido, com muita frequência, com a mudança dos governos, uma interrupção nas ações pedagógico-administrativas que vêm dando certo, o que prejudica o atendimento das demandas da população. Constatada tal situação, cabe aos setores organizados da sociedade mediar o processo de demandas da população junto a essas instâncias, especialmente no que diz respeito à garantia de acesso e permanência bem-sucedida dos estudantes nas redes escolares. As obrigações do poder público em relação ao campo educacional estão também definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação ao acesso à escola, a LDB, no art. 5º (incisos I, II, III), é muito clara ao definir as responsabilidades das diversas instâncias e dos gestores da escola, a saber:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;

Cumprir essas exigências da LDB requer dos sistemas de ensino e das escolas capacidade pedagógica e administrativa para a instituição de condições favoráveis ao desempenho das mencionadas responsabilidades. Isso não constitui, no entanto, uma tarefa simplesmente técnica, dado que implica tomada de decisão política de governos nas diversas instâncias.

Vejamos alguns exemplos: se em um determinado município não ocorreu, nas instâncias competentes, uma definição política no sentido de priorizar investimentos na rede de ensino, como poderá ser ampliado o parque escolar ao ser constatado um aumento de demanda por ensino fundamental? Se não forem criados mecanismos que permitam acompanhar o desempenho pedagógico dos estudantes como um dos requisitos do Projeto Político-Pedagógico da escola, como será possível "zelar pela frequência à escola" exigida em lei, sem que isso se torne uma tarefa meramente burocrática sem efeitos relevantes para a aprendizagem? Nessa mesma linha de raciocínio, passemos a analisar o artigo 12, incisos VII e VIII da LDB, quando explicita mais uma vez as obrigações e responsabilidades dessas instâncias, ou seja:

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação de alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido.

Atender ao disposto no inciso VII deste artigo da LDB implica, para as redes de ensino e para as escolas, o comprometimento com a construção de um projeto político-pedagógico cujas dimensões pedagógicas e administrativas sejam contempladas em ações concretas do cotidiano. Nessa perspectiva, o fato de manter os pais e responsáveis atualizados quanto ao desempenho escolar do estudante já se configura como resultado de determinadas concepções, opções e práticas pedagógicas efetivadas no dia-a-dia da escola. Sa-

bemos todos que, por várias razões, nem sempre a lei é cumprida. Em relação a tal circunstância, o povo é sábio quando menciona que a "lei é morta". Ora, é preciso atentar ao fato de que manter viva a lei que traduz o direito à educação não só depende do nível de organização da população como também da capacidade que tenha esta população organizada de exigir a sua aplicação. Não podemos esquecer: foi fruto dessa organização e das lutas sociais que se configuraram ao longo do tempo os sistemas educacionais.

#### II – A garantia do acesso a uma escola de qualidade como uma das condições de desenvolvimento do país

Os sistemas nacionais de educação, no formato que temos hoje, surgiram, no mundo ocidental, no momento em que despontavam os Estados Nacionais e se firmavam as bases da moderna sociedade democrática. "A emergência do indivíduo – o ser livre para tomar decisões, ter e exprimir opiniões – e a de um ideal de igualdade conduziram à construção de um conceito de cidadania onde todas as pessoas participam da vida nacional, reivindicando e exercendo direitos, conhecendo e praticando deveres, a partir de um conjunto de normas jurídico-políticas que regulamentam o convívio social, determinando os limites entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado. E caberia à escola a transmissão e consolidação desses novos valores" (Fogaço 1998: 11). A educação escolar, ao internalizar princípios e valores, teria como um de seus principais objetivos contribuir a socialização, em sentido amplo, envolvendo todos os aspectos da vida em sociedade. Tendo em vista o cumprimento deste papel, a escola não deve se descurar da preparação para o exercício da cidadania. Nessa direção, a história mostra que nos países que investiram na educação, os sistemas nacionais de educação chegaram, mais rapidamente, à universalização do ensino elementar, inclusive como um produto das lutas sociais por maior igualdade de oportunidades.

De fato, nos países do capitalismo avançado, ainda que a universalização do ensino elementar não tenha significado para todos o mesmo patamar de ascensão social, certamente garantiu a disseminação de princípios e valores relativos ao exercício da cidadania, bem como a base de conhecimentos necessária a todos os indivíduos, o que influenciou a estruturação de sociedade menos desiguais. De fato, "sem querer atribuir à escola uma influência maior do que ela possa ter, pode-se afirmar que, no mundo desenvolvido, a educação escolar colaborou fortemente para que se estruturassem sociedades menos desiguais, instrumentalizando os indivíduos para uma participação mais efetiva tanto no nível sócio-político quanto no nível produtivo" (idem). Na América Latina, este movimento ocorreu diferentemente. Como afirma Fogaço, ao subdesenvolvimento econômico correspondeu um "subdesenvolvimento sócio-político", gerando sociedades marcadas pelas desigualdades, nas quais CIDADANIA quase sempre é sinônimo de PODER ECONÔ-MICO. A educação escolar se implantou com um caráter altamente seletivo, transformando-se em importante instrumento de legitimação das desigualdades existentes. O que ocorreu no Brasil não foi diferente.

#### 2.1 A escola e o desenvolvimento local: a interação possível

Com as críticas crescentes à globalização neoliberal que aprofunda a desigualdade social e que se expressa na exclusão social, o desenvolvimento local passa a ser considerado uma saída para a questão da pobreza, das desigualdades pessoais e regionais e da própria questão da sustentabilidade. Mesmo que o debate sobre esta questão ainda mostre muitas ambiguidades, importa destacar que o tema desenvolvimento local sustentável está na pauta. Esta proposta, que contempla uma concepção de desenvolvimento "de baixo para cima", incorpora uma visão mais orgânica do desenvolvimento. Tem como característica principal a valorização da identidade sociocultural de cada território, apoiando-se nas associações

1.	BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Procisio 2000
2.	ção Básica. Brasília, 2009
۷.	cação
3.	Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias
4.	Emenda 14/96
5.	BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007
6.	BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências
7.	BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
8.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010 92
9.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE,
	2010
10.	BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 — Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação
	Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009. BRASIL/MEC
	Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil/Ensino Fundamental. Disponível em
12.	Lei Complementar Municipal nº 680, de 28/06/2013 – Código de Ética dos Servidores do Município do Marília151

BRASIL. A CRIANÇA DE 6 ANOS, A LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. MINISTÉ-RIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASÍLIA, 2009

A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade¹

Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobretudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Neste texto, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores so-

1 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859

ciais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa "sociedade mediatizada pela escrita" e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita

Tendo como marco conceitual a obra "História social da criança e da família" (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma "pré" etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sóciohistórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um

dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer "o quê" - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; "o quando" - a partir de que faixa de idade; e "o como" - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma "artificialização" da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos, canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perse-

guida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas "elementares", tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas "superiores" é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos. Tais instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação. Um exemplo clássico que nos ajuda a entender essa proposição é o significado que adquire um barbante amarrado no dedo para memorizar algo que não se pode ou não se quer esquecer. Nesse caso, esse instrumento psicológico empregado permite ampliar uma função mental, a memória, e lhe confere uma abrangência muito mais ampla do que sua condição natural. Nesse exemplo, o barbante é um signo, ou seja, uma marca externa que fornece suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1997).

A partir do exemplo acima, fica fácil compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. Atribuir sentido a um objeto é uma condição dada culturalmente, assim como também o é a capacidade de transmitir a outras gerações esses significados. Como veremos a seguir, essa capacidade de usar signos foi, ao longo da história da humanidade, sofrendo duas mudanças qualitativas fundamentais. Importante destacar que essas mesmas transformações pelas quais a humanidade passou se verificam ao longo da história de cada ser humano.

A primeira dessas mudanças é que os signos, as marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação. Vygotsky denomina esse mecanismo de processo de internalização. Como explica Oliveira (1997), ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo substitui as marcas externas e passa a utilizar "signos internos", ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, a ideia que possuo acerca de um objeto, como a cadeira, me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência:

"Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento." (OLIVEIRA, 1997: 35)

A segunda transformação é a organização dos símbolos em estruturas complexas e articuladas, denominadas sistemas simbólicos. Como salientam Cole & Scribner (2000), os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) são criações das sociedades ao longo da história humana, que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades.

Como tentamos assinalar, a inteligência humana, diferentemente de outras formas de inteligência, é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Tal controle se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos. Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, consequentemente, aos sistemas

simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças os manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente.

Chegamos, assim, à discussão central que aqui nos interessa. A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré-escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser "relevante à vida", deve ter significado para a criança e conclui: "Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa." (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional:

"[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras".

A infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural

Se, por um lado, como vimos anteriormente, a escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Conforme assinala Britto (2003), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmento e Pinto:

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado — muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO: 1997).

O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação.

O esforço que a criança faz de interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Leontiev (2001). Para esse teórico, o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo. Tal expansão não se refere simplesmente aos ob-

jetos que constituem o universo infantil próximo, ou seja, aqueles objetos com os quais a criança opera. Ao contrário, tal expansão se relaciona aos objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança, desejosa de fazê-lo, ainda não é capaz de operar por si só. Conforme salienta Leontiev (2001), durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta compreender e apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a ela, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. Isto é, a criança se esforça para atuar como um adulto.

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Entretanto, a maneira como a criança se apropria desse objeto do conhecimento, assim como de outros sistemas simbólicos, revela sua forma de se relacionar com o mundo mais amplo. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação. "Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo." (LEONTIEV, 2001).

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de "zona de desenvolvimento próximo". Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas:

O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000: 156).

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro.

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos. Como adverte Ferreiro (2003), é conveniente falar de "apropriação" da linguagem escrita, de um lado, porque, no caso desse sistema simbólico, o aprendiz precisa participar efetivamente do seu modo de produção ou mesmo de seus processos de expansão. Como veremos a seguir, o aprendiz precisa reconstruir as bases do sistema de escrita. Por outro lado, é também adequado falar em apropriação do sistema de escrita já que o desafio das sociedades contemporâneas é garantir que todos os indivíduos se alfabetizem. E, por fim, e como consequência, espera-se que, ao se apropriarem desse conhecimento, os sujeitos se convertam em membros da cultura escrita, tornem-se usuários desse sistema. O emprego do temo "apropriação" quer, pois, designar o ato de tornar próprio um conhecimento disponível na cultura (FERREIRO, 2003).

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos

Os próximos textos que integram esta segunda parte da publicação tratarão de quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Como esperamos conseguir demonstrar a seguir, esses eixos devem ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada. Antes de discutirmos cada um desses eixos, é importante salientar como concebemos os atos de ler e escrever.

Nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, sig-

nifica compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

#### O letramento

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do século XX bastava que o sujeito assinasse Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: "[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade" (SOARES, 1998, p.39).

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

O pequeno trecho que vamos narrar a seguir compõe parte da trajetória escolar do Gustavo. Por meio dessa narrativa, problematizaremos alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão acerca de alguns dos aspectos presentes nessa trajetória poderá nos ajudar a superar alguns equívocos e caminhar no sentido da concretização de uma prática educativa consistente e de qualidade capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando.

#### Aprendendo com a história do Gustavo

A seguir, narraremos uma situação de aprendizagem vivida por Gustavo, antes de completar seis anos de idade, numa classe de educação infantil. Vejamos como Gustavo, mesmo sem possuir as habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, dominava diferentes e importantes conhecimentos acerca desse sistema, o que lhe conferia um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita.