



OP-040MA-21

CÓD: 7908403505081

SEDUC-PA

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DO PARÁ**

Comum a todas as Especialidades de
Professor Classe I- Nível A

Especialidades: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História,
Inglês, Português, Matemática, Química e Sociologia

**A APOSTILA PREPARATÓRIA É ELABORADA
ANTES DA PUBLICAÇÃO DO EDITAL OFICIAL COM BASE NO EDITAL
ANTERIOR, PARA QUE O ALUNO ANTECIPE SEUS ESTUDOS.**

Língua Portuguesa

1. Compreensão E Interpretação De Textos; Tipologia Textual	01
2. Denotação E Conotação; Significação Das Palavras	10
3. Figuras	10
4. Coesão E Coerência	13
5. Emprego Das Classes De Palavras	13
6. Sintaxe Da Oração E Do Período	20
7. Pontuação	23
8. Concordância Verbal E Nominal	24
9. Regência Verbal E Nominal	26
10. Estudo Da Crase	27
11. Semântica E Estilística	27
12. Redação Oficial	27

Legislação

13. Lei Estadual nº 7442/2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará	01
14. Lei Estadual nº 5810/1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará	01

Conhecimentos Didático-Pedagógicos

1. Fundamentos da Educação: conceitos e concepções pedagógicas, seus fins e papel na sociedade ocidental contemporânea	01
2. Principais aspectos históricos da Educação Brasileira	16
3. Aspectos legais e políticos da organização da educação brasileira: as Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações na prática pedagógica	23
4. Estatuto da Criança e do Adolescente	37
5. LDB Lei Federal nº 9394/96 e alterações posteriores	72
6. Parâmetros Curriculares Nacionais	72
7. Educação, trabalho, formação profissional e as transformações da Educação Básica	95
8. Função histórica e social da escola: a escola como campo de relações (espaços de diferenças, contradições e conflitos), para o exercício e a formação da cidadania, difusão e construção do conhecimento	99
9. Organização do processo didático: planejamento, estratégias e metodologias, avaliação	108
10. Avaliação como processo contínuo, investigativo e inclusivo	109
11. A didática como fundamento epistemológico do fazer docente	112
12. O currículo e cultura, conteúdos curriculares e aprendizagem, projetos de trabalho	116
13. Interdisciplinaridade e contextualização	119
14. Multiculturalismo	123
15. A escola e o Projeto Político Pedagógico	135
16. O espaço da sala de aula como ambiente interativo; a atuação do professor mediador; a atuação do aluno como sujeito na construção do conhecimento	137
17. Planejamento e gestão educacional	140
18. Gestão da aprendizagem	140
19. O Professor: formação e profissão	143
20. A pesquisa na prática docente	143
21. A educação em sua dimensão teórico-filosófica: filosofias tradicionais da Educação e teorias educacionais contemporâneas	143
22. As concepções de aprendizagem/aluno/ensino/professor nessas abordagens teóricas	147
23. Principais Teorias e práticas na educação	157
24. As bases empíricas, metodológicas e epistemológicas das diversas teorias de aprendizagem; Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para a psicologia e pedagogia	159
25. Psicologia do desenvolvimento: aspectos históricos e biopsicossociais	161
26. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão, transtornos alimentares na adolescência, família, escolhas sexuais	172
27. Ética Profissional	179

LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreensão E Interpretação De Textos;Tipologia Textual	01
2. Denotação E Conotação; Significação Das Palavras	10
3. Figuras	10
4. Coesão E Coerência	13
5. Emprego Das Classes De Palavras	13
6. Sintaxe Da Oração E Do Período	20
7. Pontuação	23
8. Concordância Verbal E Nominal	24
9. Regência Verbal E Nominal	26
10. Estudo Da Crase	27
11. Semântica E Estilística	27
12. Redação Oficial	27

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS; TIPOLOGIA TEXTUAL

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

*A é igual a B.
A é igual a C.
Então: C é igual a A.*

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

*Todo ruminante é um mamífero.
A vaca é um ruminante.
Logo, a vaca é um mamífero.*

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.

In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.

- Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são baratas, a gente botou o governador no hospital por três dias.

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo até, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente, pode ser usada pelo agressor e pelo agredido. Essas palavras podem ter valor positivo (paz, justiça, honestidade, democracia) ou vir carregadas de valor negativo (autoritarismo, degradação do meio ambiente, injustiça, corrupção).

- Uso de afirmações tão amplas, que podem ser derrubadas por um único contra exemplo. Quando se diz “*Todos os políticos são ladrões*”, basta um único exemplo de político honesto para destruir o argumento.

- Emprego de noções científicas sem nenhum rigor, fora do contexto adequado, sem o significado apropriado, vulgarizando-as e atribuindo-lhes uma significação subjetiva e grosseira. É o caso, por exemplo, da frase “*O imperialismo de certas indústrias não permite que outras cresçam*”, em que o termo imperialismo é descabido, uma vez que, a rigor, significa “*ação de um Estado visando a reduzir outros à sua dependência política e econômica*”.

A boa argumentação é aquela que está de acordo com a situação concreta do texto, que leva em conta os componentes envolvidos na discussão (o tipo de pessoa a quem se dirige a comunicação, o assunto, etc).

Convém ainda alertar que não se convence ninguém com manifestações de sinceridade do autor (como eu, que não costumo mentir...) ou com declarações de certeza expressas em fórmulas feitas (como estou certo, creio firmemente, é claro, é óbvio, é evidente, afirmo com toda a certeza, etc). Em vez de prometer, em seu texto, sinceridade e certeza, autenticidade e verdade, o enunciador deve construir um texto que revele isso. Em outros termos, essas qualidades não se prometem, manifestam-se na ação.

A argumentação é a exploração de recursos para fazer parecer verdadeiro aquilo que se diz num texto e, com isso, levar a pessoa a que texto é endereçado a crer naquilo que ele diz.

Um texto dissertativo tem um assunto ou tema e expressa um ponto de vista, acompanhado de certa fundamentação, que inclui a argumentação, questionamento, com o objetivo de persuadir. Argumentar é o processo pelo qual se estabelecem relações para chegar à conclusão, com base em premissas. Persuadir é um processo de convencimento, por meio da argumentação, no qual procura-se convencer os outros, de modo a influenciar seu pensamento e seu comportamento.

A persuasão pode ser válida e não válida. Na persuasão válida, expõem-se com clareza os fundamentos de uma ideia ou proposição, e o interlocutor pode questionar cada passo do raciocínio empregado na argumentação. A persuasão não válida apoia-se em argumentos subjetivos, apelos subliminares, chantagens sentimentais, com o emprego de “apelações”, como a inflexão de voz, a mímica e até o choro.

Alguns autores classificam a dissertação em duas modalidades, expositiva e argumentativa. Esta, exige argumentação, razões a favor e contra uma ideia, ao passo que a outra é informativa, apresenta dados sem a intenção de convencer. Na verdade, a escolha dos dados levantados, a maneira de expô-los no texto já revelam uma “tomada de posição”, a adoção de um ponto de vista na dissertação, ainda que sem a apresentação explícita de argumentos. Desse ponto de vista, a dissertação pode ser definida como discussão, debate, questionamento, o que implica a liberdade de pensamento, a possibilidade de discordar ou concordar parcialmente. A liberdade de questionar é fundamental, mas não é suficiente para organizar um texto dissertativo. É necessária também a exposição dos fundamentos, os motivos, os porquês da defesa de um ponto de vista.

Pode-se dizer que o homem vive em permanente atitude argumentativa. A argumentação está presente em qualquer tipo de discurso, porém, é no texto dissertativo que ela melhor se evidencia.

Para discutir um tema, para confrontar argumentos e posições, é necessária a capacidade de conhecer outros pontos de vista e seus respectivos argumentos. Uma discussão impõe, muitas vezes, a análise de argumentos opostos, antagônicos. Como sempre, essa capacidade aprende-se com a prática. Um bom exercício para aprender a argumentar e contra-argumentar consiste em desenvolver as seguintes habilidades:

- **argumentação:** anotar todos os argumentos a favor de uma ideia ou fato; imaginar um interlocutor que adote a posição totalmente contrária;

- **contra-argumentação:** imaginar um diálogo-debate e quais os argumentos que essa pessoa imaginária possivelmente apresentaria contra a argumentação proposta;

- **refutação:** argumentos e razões contra a argumentação oposta.

A argumentação tem a finalidade de persuadir, portanto, argumentar consiste em estabelecer relações para tirar conclusões válidas, como se procede no método dialético. O método dialético não envolve apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno em questão e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Descartes (1596-1650), filósofo e pensador francês, criou o método de raciocínio silogístico, baseado na dedução, que parte do simples para o complexo. Para ele, verdade e evidência são a mesma coisa, e pelo raciocínio torna-se possível chegar a conclusões verdadeiras, desde que o assunto seja pesquisado em partes, começando-se pelas proposições mais simples até alcançar, por meio de deduções, a conclusão final. Para a linha de raciocínio cartesiana, é fundamental determinar o problema, dividi-lo em partes, ordenar os conceitos, simplificando-os, enumerar todos os seus elementos e determinar o lugar de cada um no conjunto da dedução.

A lógica cartesiana, até os nossos dias, é fundamental para a argumentação dos trabalhos acadêmicos. Descartes propôs quatro regras básicas que constituem um conjunto de reflexos vitais, uma série de movimentos sucessivos e contínuos do espírito em busca da verdade:

- evidência;
- divisão ou análise;
- ordem ou dedução;
- enumeração.

A enumeração pode apresentar dois tipos de falhas: a omissão e a incompreensão. Qualquer erro na enumeração pode quebrar o encadeamento das ideias, indispensável para o processo dedutivo.

A forma de argumentação mais empregada na redação acadêmica é o *silogismo*, raciocínio baseado nas regras cartesianas, que contém três proposições: *duas premissas*, maior e menor, e *a conclusão*. As três proposições são encadeadas de tal forma, que a conclusão é deduzida da maior por intermédio da menor. A premissa maior deve ser universal, emprega *todo*, *nenhum*, *pois alguns* não caracteriza a universalidade. Há dois métodos fundamentais de raciocínio: a *dedução* (silogística), que parte do geral para o particular, e a *indução*, que vai do particular para o geral. A expressão formal do método dedutivo é o silogismo. A dedução é o caminho das consequências, baseia-se em uma conexão descendente (do geral para o particular) que leva à conclusão. Segundo esse método, partindo-se de teorias gerais, de verdades universais, pode-se chegar à previsão ou determinação de fenômenos particulares. O percurso do raciocínio vai da causa para o efeito. Exemplo:

Todo homem é mortal (premissa maior = geral, universal)
 Fulano é homem (premissa menor = particular)
 Logo, Fulano é mortal (conclusão)

A indução percorre o caminho inverso ao da dedução, baseia-se em uma conexão ascendente, do particular para o geral. Nesse caso, as constatações particulares levam às leis gerais, ou seja, parte de fatos particulares conhecidos para os fatos gerais, desconhecidos. O percurso do raciocínio se faz do *efeito* para a *causa*. Exemplo:

O calor dilata o ferro (particular)
 O calor dilata o bronze (particular)
 O calor dilata o cobre (particular)
 O ferro, o bronze, o cobre são metais
 Logo, o calor dilata metais (geral, universal)

Quanto a seus aspectos formais, o silogismo pode ser válido e verdadeiro; a conclusão será verdadeira se as duas premissas também o forem. Se há erro ou equívoco na apreciação dos fatos, pode-se partir de premissas verdadeiras para chegar a uma conclusão falsa. Tem-se, desse modo, o **sofisma**. Uma definição inexata, uma divisão incompleta, a ignorância da causa, a falsa analogia são algumas causas do sofisma. O sofisma pressupõe má fé, intenção deliberada de enganar ou levar ao erro; quando o sofisma não tem essas intenções propositais, costuma-se chamar esse processo de argumentação de **paralogismo**. Encontra-se um exemplo simples de sofisma no seguinte diálogo:

- Você concorda que possui uma coisa que não perdeu?
- Lógico, concordo.
- Você perdeu um brilhante de 40 quilates?
- Claro que não!
- Então você possui um brilhante de 40 quilates...

Exemplos de sofismas:

Dedução

Todo professor tem um diploma (geral, universal)
 Fulano tem um diploma (particular)
 Logo, fulano é professor (geral – conclusão falsa)

Indução

O Rio de Janeiro tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular) Taubaté (SP) tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular) Rio de Janeiro e Taubaté são cidades.

Logo, toda cidade tem uma estátua do Cristo Redentor. (geral – conclusão falsa)

Nota-se que as premissas são verdadeiras, mas a conclusão pode ser falsa. Nem todas as pessoas que têm diploma são professores; nem todas as cidades têm uma estátua do Cristo Redentor. Comete-se erro quando se faz generalizações apressadas ou infundadas. A “simples inspeção” é a ausência de análise ou análise superficial dos fatos, que leva a pronunciamentos subjetivos, baseados nos sentimentos não ditados pela razão.

Tem-se, ainda, outros métodos, subsidiários ou não fundamentais, que contribuem para a descoberta ou comprovação da verdade: análise, síntese, classificação e definição. Além desses, existem outros métodos particulares de algumas ciências, que adaptam os processos de dedução e indução à natureza de uma realidade particular. Pode-se afirmar que cada ciência tem seu método próprio demonstrativo, comparativo, histórico etc. A análise, a síntese, a classificação a definição são chamadas mé-

todos sistemáticos, porque pela organização e ordenação das ideias visam sistematizar a pesquisa.

Análise e síntese são dois processos opostos, mas interligados; a análise parte do todo para as partes, a síntese, das partes para o todo. A análise precede a síntese, porém, de certo modo, uma depende da outra. A análise decompõe o todo em partes, enquanto a síntese recompõe o todo pela reunião das partes. Sabe-se, porém, que o todo não é uma simples justaposição das partes. Se alguém reunisse todas as peças de um relógio, não significa que reconstruiu o relógio, pois fez apenas um amontoado de partes. Só reconstruiria todo se as partes estivessem organizadas, devidamente combinadas, seguida uma ordem de relações necessárias, funcionais, então, o relógio estaria reconstruído.

Síntese, portanto, é o processo de reconstrução do todo por meio da integração das partes, reunidas e relacionadas num conjunto. Toda síntese, por ser uma reconstrução, pressupõe a análise, que é a decomposição. A análise, no entanto, exige uma decomposição organizada, é preciso saber como dividir o todo em partes. As operações que se realizam na análise e na síntese podem ser assim relacionadas:

Análise: penetrar, decompor, separar, dividir.

Síntese: integrar, recompôr, juntar, reunir.

A análise tem importância vital no processo de coleta de ideias a respeito do tema proposto, de seu desdobramento e da criação de abordagens possíveis. A síntese também é importante na escolha dos elementos que farão parte do texto.

Segundo Garcia (1973, p.300), a análise pode ser *formal ou informal*. A análise formal pode ser científica ou experimental; é característica das ciências matemáticas, físico-naturais e experimentais. A análise informal é racional ou total, consiste em “discernir” por vários atos distintos da atenção os elementos constitutivos de um todo, os diferentes caracteres de um objeto ou fenômeno.

A análise decompõe o todo em partes, a classificação estabelece as necessárias relações de dependência e hierarquia entre as partes. Análise e classificação ligam-se intimamente, a ponto de se confundir uma com a outra, contudo são procedimentos diversos: análise é decomposição e classificação é hierarquização.

Nas ciências naturais, classificam-se os seres, fatos e fenômenos por suas diferenças e semelhanças; fora das ciências naturais, a classificação pode-se efetuar por meio de um processo mais ou menos arbitrário, em que os caracteres comuns e diferenciadores são empregados de modo mais ou menos convencional. A classificação, no reino animal, em ramos, classes, ordens, subordens, gêneros e espécies, é um exemplo de classificação natural, pelas características comuns e diferenciadoras. A classificação dos variados itens integrantes de uma lista mais ou menos caótica é artificial.

Exemplo: aquecedor, automóvel, barbeador, batata, caminhão, canário, jipe, leite, ônibus, pão, pardal, pintassilgo, queijo, relógio, sabiá, torradeira.

Aves: Canário, Pardal, Pintassilgo, Sabiá.

Alimentos: Batata, Leite, Pão, Queijo.

Mecanismos: Aquecedor, Barbeador, Relógio, Torradeira.

Veículos: Automóvel, Caminhão, Jipe, Ônibus.

Os elementos desta lista foram classificados por ordem alfabética e pelas afinidades comuns entre eles. Estabelecer critérios de classificação das ideias e argumentos, pela ordem de importância, é uma habilidade indispensável para elaborar o

LEGISLAÇÃO

1. Lei Estadual nº 7442/2010 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará. 01
2. Lei Estadual nº 5810/1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará. 01

LEI ESTADUAL Nº 7442/2010 QUE DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ

*Prezado Candidato, devido ao formato da Lei em questão, iremos disponibilizar o conteúdo na íntegra em nosso site oficial, conforme segue: <https://www.apostilasopcao.com.br/retificacoes>
Bons estudos!*

LEI ESTADUAL Nº 5810/1994, QUE DISPÕE SOBRE O REGIME JURÍDICO ÚNICO DOS SERVIDORES PÚBLICOS CIVIS DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA, DAS AUTARQUIAS E DAS FUNDAÇÕES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARÁ

LEI Nº 5.810, DE 24 DE JANEIRO DE 1994

Dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações Públicas do Estado do Pará.

A Assembléia Legislativa do Estado do Pará estatui e eu sanciono a seguinte lei:

**TÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta lei institui o Regime Jurídico Único e define os direitos, deveres, garantias e vantagens dos Servidores Públicos Civis do Estado, das Autarquias e das Fundações Públicas.

Parágrafo único. As suas disposições aplicam-se aos servidores dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e dos Tribunais de Contas.

Art. 2º Para os fins desta lei:

I - servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público;

II - cargo público é o criado por lei, com denominação própria, quantitativo e vencimento certos, com o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor;

III - categoria funcional é o conjunto de cargos da mesma natureza de trabalho;

IV - grupo ocupacional é o conjunto de categorias funcionais da mesma natureza, escalonadas segundo a escolaridade, o nível de complexidade e o grau de responsabilidade;

Parágrafo único. Os cargos públicos serão acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos do art. 17, desta lei.

Art. 3º É vedado cometer ao servidor atribuições e responsabilidades diversas das inerentes ao seu cargo, exceto participação assentida em órgão colegiado e em comissões legais.

Art. 4º Os cargos referentes a profissões regulamentadas serão providos unicamente por quem satisfizer os requisitos legais respectivos.

**TÍTULO II
DO PROVIMENTO, DO EXERCÍCIO, DA CARREIRA E DA VACÂNCIA**

**CAPÍTULO I
DO PROVIMENTO**

Art. 5º Os cargos públicos serão providos por:
I - nomeação;

- II - promoção;
- III - reintegração;
- IV - transferência;
- V - reversão;
- VI - aproveitamento;
- VII - readaptação;
- VIII - recondução.

**CAPÍTULO II
DA NOMEAÇÃO**

**SEÇÃO I
DAS FORMAS DE NOMEAÇÃO**

Art. 6º A nomeação será feita:

I - em caráter efetivo, quando exigida a prévia habilitação em concurso público, para essa forma de provimento;

II - em comissão, para cargo de livre nomeação e exoneração, declarado em lei.

Parágrafo único. A designação para o exercício de função gratificada recairá, exclusivamente, em servidor efetivo.

Art. 7º Compete aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e aos Tribunais de Contas na área de sua competência, prover, por ato singular, os cargos públicos.

Art. 8º O ato de provimento conterà, necessariamente, as seguintes indicações, sob pena de nulidade e responsabilidade de quem der a posse:

I - modalidade de provimento e nome completo do interessado;

II - denominação de cargo e forma de nomeação;

III - fundamento legal.

**SEÇÃO II
DO CONCURSO**

Art. 9º A investidura em cargo de provimento efetivo depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, observado o disposto no art. 4º, desta lei.

Art. 10. A aprovação em concurso público gera o direito à nomeação, respeitada a ordem de classificação dos candidatos habilitados.

§ 1º Terá preferência para a ordem de classificação o candidato já pertencente ao serviço público estadual e, persistindo a igualdade, aquele que contar com maior tempo de serviço público ao Estado

§ 2º Se ocorrer empate de candidatos não pertencentes ao serviço público do Estado, decidir-se-á em favor do mais idoso.

Art. 11. A instrumentação e execução dos concursos serão centralizadas na Secretaria de Estado de Administração, no âmbito do Poder Executivo, e nos órgãos competentes dos Poderes Legislativo e Judiciário, do Ministério Público, e dos Tribunais de Contas.

§ 1º O conteúdo programático, para preenchimento de cargo técnico de nível superior poderá ser elaborado pelo órgão solicitante do concurso.

§ 2º O concurso público será realizado, preferencialmente, na sede do Município, ou na região onde o cargo será provido.

§ 3º Fica assegurada a fiscalização do concurso público, em todas as suas fases, pelas entidades sindicais representativas de servidores públicos.

Art. 12. As provas serão avaliadas na escala de zero a dez pontos, e aos títulos, quando afins, serão atribuídos, no máximo, cinco pontos.

Parágrafo único. As provas de título, quando constantes do Edital, terão caráter meramente classificatório.

Art. 13. O Edital do concurso disciplinará os requisitos para a inscrição, o processo de realização, os critérios de classificação, o número de vagas, os recursos e a homologação.

Art. 14. Na realização dos concursos, serão adotadas as seguintes normas gerais:

I - não se publicará Edital, na vigência do prazo de validade de concurso anterior, para o mesmo cargo, se ainda houver candidato aprovado e não convocado para a investidura, ou enquanto houver servidor de igual categoria em disponibilidade;

II - poderão inscrever-se candidatos até 69 anos de idade;

III - Os concursos terão a validade de até dois anos, a contar da publicação da homologação do resultado, no Diário Oficial, prorrogável expressamente uma única vez por igual período. (NR)

IV - Comprovação, no ato da posse, dos requisitos previstos no edital. (NR)

V - participação de um representante do Sindicato dos Trabalhadores ou de Conselho Regional de Classe das categorias afins na comissão organizadora do concurso público ou processo seletivo. (NR)

§ 1º Será publicada lista geral de classificação contendo todos os candidatos aprovados e, paralela e concomitantemente, lista própria para os candidatos que concorreram às vagas reservadas aos deficientes. (NR)

§ 2º Os candidatos com deficiência aprovados e incluídos na lista reservada aos deficientes serão chamados e convocados alternadamente a cada convocação de um dos candidatos chamados da lista geral até preenchimento do percentual reservado às pessoas com deficiência no edital do concurso. (NR)

§ 3º Equipe multiprofissional avaliará a compatibilidade entre as atribuições do cargo e a deficiência do candidato durante o estágio probatório. (NR)

Art. 15. A administração proporcionará aos portadores de deficiência, condições para a participação em concurso de provas ou de provas e títulos.

Parágrafo único. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de inscrever-se em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, às quais serão reservadas até 20% (vinte por cento), das vagas oferecidas no concurso.

SEÇÃO III DA POSSE

Art. 16. Posse é o ato de investidura em cargo público ou função gratificada.

Parágrafo único. Não haverá posse nos casos de promoção e reintegração.

Art. 17. São requisitos cumulativos para a posse em cargo público:

I - ser brasileiro, nos termos da Constituição;

II - ter completado 18 (dezoito) anos;

III - estar em pleno exercício dos direitos políticos;

IV - ser julgado apto em inspeção de saúde realizada em órgão médico oficial do Estado do Pará;

V - possuir a escolaridade exigida para o exercício do cargo;

VI - declarar expressamente o exercício ou não de cargo, emprego ou função pública nos órgãos e entidades da Administração Pública Estadual, Federal ou Municipal, para fins de verificação do acúmulo de cargos. (NR)

VII - a quitação com as obrigações eleitorais e militares;

VIII - não haver sofrido sanção impeditiva do exercício de cargo público.

Art. 18. A compatibilidade das pessoas portadoras de deficiência, de que trata o art. 15, parágrafo único, será declarada por junta especial, constituída por médicos especializados na área da deficiência diagnosticada.

Parágrafo único. Caso o candidato seja considerado inapto para o exercício do cargo, perde o direito à nomeação. (NR)

Art. 19. São competentes para dar posse:

I - No Poder Executivo:

a) o Governador, aos nomeados para cargos de Direção ou Assessoramento que lhe sejam diretamente subordinados;

b) os Secretários de Estado e dirigentes de Autarquias e Fundações, ou a quem seja delegada competência, aos nomeados para os respectivos órgãos, inclusive, colegiados;

II - No Poder Legislativo, no Poder Judiciário, no Ministério Público e nos Tribunais de Contas, conforme dispuser a legislação específica de cada Poder ou órgão.

Art. 20. O ato de posse será transcrito em livro especial, assinado pela autoridade competente e pelo servidor empossado.

Parágrafo único. Em casos especiais, a critério da autoridade competente, a posse poderá ser tomada por procuração específica.

Art. 21. A autoridade que der posse verificará, sob pena de responsabilidade, se foram observados os requisitos legais para a investidura no cargo ou função.

Art. 22. A posse ocorrerá no prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação do ato de provimento no Diário Oficial do Estado.

§ 1º O prazo para a posse poderá ser prorrogado por mais quinze dias, em existindo necessidade comprovada para o preenchimento dos requisitos para posse, conforme juízo da Administração. (NR)

§ 2º O prazo do servidor em férias, licença, ou afastado por qualquer outro motivo legal, será contado do término do impedimento.

§ 3º Se a posse não se concretizar dentro do prazo, o ato de provimento será tornado sem efeito.

§ 4º No ato da posse, o servidor apresentará declaração de bens e valores que constituam seu patrimônio, e declaração quanto ao exercício, ou não, de outro cargo, emprego ou função pública.

Art. 22-A. Ao interessado é permitida a renúncia da posse, no prazo legal, sendo-lhe garantida a última colocação dentre os classificados no correspondente concurso público. (NR)

SEÇÃO IV DO EXERCÍCIO

Art. 23. Exercício é o efetivo desempenho das atribuições e responsabilidade do cargo.

Art. 24. Compete ao titular do órgão para onde for nomeado o servidor, dar-lhe o exercício.

Art. 25. O exercício do cargo terá início dentro do prazo de quinze dias, contados: (NR)

I - da data da posse, no caso de nomeação;

II - da data da publicação oficial do ato, nos demais casos.

§ 1º Os prazos poderão ser prorrogados por mais quinze dias, em existindo necessidade comprovada para o preenchimento dos requisitos para posse, conforme juízo da Administração. (NR)

§ 2º Será exonerado o servidor empossado que não entrar em exercício nos prazos previstos neste artigo.

Art. 26. O servidor poderá ausentar-se do Estado, para estudo, ou missão de qualquer natureza, com ou sem vencimento, mediante prévia autorização ou designação do titular do órgão em que servir.

Art. 27. O servidor autorizado a afastar-se para estudo em área de interesse do serviço público, fora do Estado do Pará, com ônus para os cofres do Estado, deverá, seqüentemente, prestar serviço, por igual período, ao Estado.

Art. 28. O afastamento do servidor para participação em congressos e outros eventos culturais, esportivos, técnicos e científicos será estabelecido em regulamento.

Art. 29. O servidor preso em flagrante, pronunciado por crime comum, denunciado por crime administrativo, ou condenado por crime inafiançável, será afastado do exercício do cargo, até sentença final transitada em julgado.

§ 1º Durante o afastamento, o servidor perceberá dois terços da remuneração, excluídas as vantagens devidas em razão do efetivo exercício do cargo, tendo direito à diferença, se absolvido. (NR)

§ 2º Em caso de condenação criminal, transitada em julgado, não determinante da demissão, continuará o servidor afastado até o cumprimento total da pena, com direito a um terço do vencimento ou remuneração, excluídas as vantagens devidas em razão do efetivo exercício do cargo. (NR)

Art. 30. Ao servidor da administração direta, das Autarquias e das Fundações Públicas ou dos Poderes Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e dos Tribunais de Contas, diplomado para o exercício de mandato eletivo federal, estadual ou municipal, aplica-se o disposto no Título III, Capítulo V, Seção VII, desta lei.

Art. 31. O servidor no exercício de cargo de provimento efetivo, mediante a sua concordância poderá ser colocado à disposição de qualquer órgão da administração direta ou indireta, da União, do Estado, do Distrito Federal e dos Municípios, com ou sem ônus para o Estado do Pará, desde que observada a reciprocidade.

SEÇÃO V DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 32. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para o cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de três anos, durante os quais a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: (NR)

- I - assiduidade;
- II - disciplina;
- III - capacidade de iniciativa;
- IV - produtividade;
- V - responsabilidade;

§ 1º Quatro meses antes do findo período do estágio probatório, será submetida à homologação da autoridade competente a avaliação do desempenho do servidor, realizada de acordo com o que dispuser a lei ou regulamento do sistema de carreira, sem prejuízo da continuidade de apuração dos fatores enumerados nos incisos I a V deste artigo.

§ 2º O servidor não aprovado no estágio probatório será exonerado, observado o devido processo legal.

§ 3º O disposto no “caput” deste artigo não se aplica aos servidores que já tenham entrado em exercício na data de publicação desta Lei, que se sujeitam ao regime anterior. (NR)

Art. 33. O término do estágio probatório importa no reconhecimento da estabilidade de ofício.

Art. 34. O servidor estável aprovado em outro concurso público fica sujeito a estágio probatório no novo cargo.

Parágrafo único. Ficará dispensado do estágio probatório o servidor que tiver exercido o mesmo cargo público em que já tenha sido avaliado. (NR)

CAPÍTULO III DA PROMOÇÃO

Art. 35. A promoção é a progressão funcional do servidor estável a uma posição que lhe assegure maior vencimento base, dentro da mesma categoria funcional, obedecidos os critérios de antigüidade e merecimento, alternadamente.

Art. 36. A promoção por antigüidade dar-se-á pela progressão à referência imediatamente superior, observado o interstício de 2 (dois) anos de efetivo exercício.

Art. 37. A promoção por merecimento dar-se-á pela progressão à referência imediatamente superior, mediante a avaliação do desempenho a cada interstício de 2 (dois) anos de efetivo exercício.

Parágrafo único. No critério de merecimento será obedecido o que dispuser a lei do sistema de carreira, considerando-se, em especial, na avaliação do desempenho, os cursos de capacitação profissional realizados, e assegurada, no processo, a plena participação das entidades de classe dos servidores.

Art. 38. O servidor que não estiver no exercício do cargo, ressaltadas as hipóteses consideradas como de efetivo exercício, não concorrerá à promoção.

§ 1º Não poderá ser promovido o servidor que se encontre cumprindo o estágio probatório.

§ 2º O servidor, em exercício de mandato eletivo, somente terá direito à promoção por antigüidade na forma da Constituição, obedecidas as exigências legais e regulamentares.

Art. 39. No âmbito de cada Poder ou órgão, o setor competente de pessoal processará as promoções que serão efetivadas por atos específicos no prazo de 60 (sessenta) dias, contados da data de abertura da vaga.

Parágrafo único. O critério adotado para promoção deverá constar obrigatoriamente do ato que a determinar.

CAPÍTULO IV DA REINTEGRAÇÃO

Art. 40. Reintegração é o reingresso do servidor na administração pública, em decorrência de decisão administrativa definitiva ou sentença judicial transitada em julgado, com ressarcimento de prejuízos resultantes do afastamento.

§ 1º A reintegração será feita no cargo anteriormente ocupado e, se este houver sido transformado, no cargo resultante.

§ 2º Encontrando-se regularmente provido o cargo, o seu ocupante será deslocado para cargo equivalente, ou, se ocupava outro cargo, a este será reconduzido, sem direito à indenização.

§ 3º Se o cargo houver sido extinto, a reintegração dar-se-á em cargo equivalente, respeitada a habilitação profissional, ou, não sendo possível, ficará o reintegrado em disponibilidade no cargo que exercia.

Art. 41. O ato de reintegração será expedido no prazo máximo de 30 (trinta) dias do pedido, reportando-se sempre à decisão administrativa definitiva ou à sentença judicial, transitada em julgado.

Art. 42. O servidor reintegrado será submetido à inspeção de saúde na instituição pública competente e aposentado, quando incapaz.

CAPÍTULO V DA TRANSFERÊNCIA, DA REMOÇÃO E DA REDISTRIBUIÇÃO (NR)

Art. 43. Transferência é a movimentação do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo, para outro cargo de igual denominação e provimento, de outro órgão, mas no mesmo Poder.

Art. 44. Caberá a transferência:

- I - a pedido do servidor;
- II - por permuta, a requerimento de ambos os servidores interessados.

Art. 45. A transferência será processada atendendo a conveniência do servidor desde que no órgão pretendido exista cargo vago, de igual denominação.

Art. 46. O servidor transferido somente poderá renovar o pedido, após decorridos 2 (dois) anos de efetivo exercício no cargo.

Art. 47. Não será concedida a transferência:

I - para cargos que tenham candidatos aprovados em concurso, com prazo de validade não esgotado;

II - para órgãos da administração indireta ou fundacional cujo regime jurídico não seja o estatutário;

III - do servidor em estágio probatório.

Art. 48. A transferência dos membros da Magistratura, Ministério Público, Magistério e da

Polícia Civil, será definida no âmbito de cada Poder, por regime próprio.

Art. 49. A remoção é a movimentação do servidor ocupante de cargo de provimento efetivo, para outro cargo de igual denominação e forma de provimento, no mesmo Poder e no mesmo órgão em que é lotado.

Parágrafo único. A remoção, a pedido ou ex-offício, do servidor estável, poderá ser feita: (NR)

I - de uma para outra unidade administrativa da mesma Secretaria, Autarquia, Fundação ou órgão análogo dos Poderes Legislativo e Judiciário, do Ministério Público e dos Tribunais de Contas.

II - de um para outro setor, na mesma unidade administrativa.

Art. 50. A redistribuição é o deslocamento do servidor, com o respectivo cargo ou função, para o quadro de outro órgão ou entidade do mesmo Poder, sempre no interesse da Administração. (NR)

§ 1º A redistribuição será sempre ex-offício, ouvidos os respectivos órgãos ou entidades interessados na movimentação. (NR)

§ 2º A redistribuição dar-se-á exclusivamente para o ajustamento do quadro de pessoal às necessidades dos serviços, inclusive nos casos de reorganização, extinção ou criação de órgão ou entidade. (NR)

§ 3º Nos casos de extinção de órgão ou entidade, os servidores estáveis que não puderam ser redistribuídos, na forma deste artigo, serão colocados em disponibilidade até seu aproveitamento. (NR)

CAPÍTULO VI DA REVERSÃO

Art. 51. Reversão é o retorno à atividade de servidor aposentado por invalidez, quando, por junta médica oficial, forem declarados insubsistentes os motivos da aposentadoria.

§ 1º A reversão, ex-offício ou a pedido, dar-se-á no mesmo cargo ou no cargo resultante de sua transformação.

§ 2º A reversão, a pedido, dependerá da existência de cargo vago.

§ 3º Não poderá reverter o aposentado que já tiver alcançado o limite da idade para aposentadoria compulsória.

Art. 52. Será tornada sem efeito a reversão ex-offício, e cassada a aposentadoria do servidor que não tomar posse e entrar no exercício do cargo.

CAPÍTULO VII DO APROVEITAMENTO

Art. 53. O aproveitamento é o reingresso, no serviço público, do servidor em disponibilidade, em cargo de natureza e padrão de vencimento correspondente ao que ocupava.

Art. 54. O aproveitamento será obrigatório quando:

I - restabelecido o cargo de cuja extinção decorreu a disponibilidade;

II - deva ser provido cargo anteriormente declarado desnecessário.

Art. 55. Será tornado sem efeito o aproveitamento e cassada a disponibilidade de servidor que, aproveitado, não tomar posse e não entrar em exercício dentro do prazo legal.

CAPÍTULO VIII DA READAPTAÇÃO

Art. 56. Readaptação é a forma de provimento, em cargo mais compatível, pelo servidor que tenha sofrido limitação, em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica oficial.

§ 1º A readaptação ex-offício ou a pedido, será efetivada em cargo vago, de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida.

§ 2º A readaptação não acarretará diminuição ou aumento da remuneração.

§ 3º Ressalvada a incapacidade definitiva para o serviço público, quando será aposentado, é direito do servidor renovar pedido de readaptação.

CAPÍTULO IX DA RECONDUÇÃO

Art. 57. Recondução é o retorno do servidor estável ao cargo anteriormente ocupado e decorrerá de:

I - inabilitação em estágio probatório relativo a outro cargo;

II - reintegração do anterior ocupante.

Parágrafo único. Encontrando-se provido o cargo de origem, o servidor será aproveitado em outro, observado o que dispõe a presente lei nos casos de disponibilidade e aproveitamento.

CAPÍTULO X DA VACÂNCIA

Art. 58. A vacância do cargo decorrerá de:

I - exoneração;

II - demissão;

III - promoção;

IV - aposentadoria;

V - readaptação;

VI - falecimento;

VII - transferência;

VIII - destituição.

Parágrafo único. A vaga ocorrerá na data:

I - do falecimento;

II - da publicação do decreto que exonerar, demitir, promover, aposentar, readaptar, transferir, destituir e da posse em outro cargo inacumulável.

Art. 59. A exoneração de cargo efetivo dar-se-á a pedido do servidor ou de ofício.

Parágrafo único. A exoneração de ofício dar-se-á:

I - quando não satisfeitas as condições do estágio probatório;

II - quando, tendo tomado posse, o servidor não entrar em exercício no prazo legal.

Art. 60. A exoneração de cargo em comissão dar-se-á:

I - a juízo da autoridade competente;

II - a pedido do próprio servidor.

Art. 61. A vacância de função gratificada dar-se-á por dispensa, a pedido ou de ofício, ou por destituição.

Art. 62. Na vacância do cargo de titular de Autarquia ou Fundação Pública, poderá o mesmo ser provido com a nomeação temporária, ressalvado no ato de provimento o disposto no art. 92, XX da Constituição do Estado.

**TÍTULO III
DOS DIREITOS E VANTAGENS**

**CAPÍTULO I
DA DURAÇÃO DO TRABALHO**

Art. 63. A duração da jornada diária de trabalho será de 6 (seis) horas ininterruptas, salvo as jornadas especiais estabelecidas em lei.

§ 1º Nas atividades de atendimento público que exijam jornada superior, serão adotados turnos de revezamento.

§ 2º A duração normal da jornada, em caso de comprovada necessidade, poderá ser antecipada ou prorrogada pela administração.

Art. 64. A freqüência será apurada diariamente:

I - pelo ponto de entrada e saída;

II - pela forma determinada quanto aos servidores cujas atividades sejam permanentemente exercidas externamente, ou que, por sua natureza, não possam ser mensuradas por unidade de tempo.

Art. 65. Na antecipação ou prorrogação da duração da jornada de trabalho, será também remunerado o trabalho suplementar, na forma prevista neste Estatuto.

Art. 66. O servidor ocupante de cargo comissionado, independentemente de jornada de trabalho, atenderá às convocações decorrentes da necessidade do serviço de interesse da Administração.

**CAPÍTULO II
DA ESTABILIDADE**

Art. 67. O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo, adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício.

Art. 68. O servidor estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado, ou de processo administrativo disciplinar no qual lhe seja assegurada ampla defesa.

Art. 69. É vedada a exoneração, a suspensão ou a demissão de servidor sindicalizado, a partir do registro da candidatura a cargo de direção ou representação sindical e, se eleito, ainda que suplente, até um ano após o final do mandato, salvo se cometer falta grave, devidamente apurada em processo administrativo.

**CAPÍTULO III
DO TEMPO DE SERVIÇO**

Art. 70. Considera-se como tempo de serviço público o exclusivamente prestado à União, Estados, Distrito Federal, Municípios, Autarquias e Fundações instituídas ou mantidas pelo Poder Público.

§ 1º Constitui tempo de serviço público, para todos os efeitos legais, salvo para estabilidade, o anteriormente prestado pelo servidor, qualquer que tenha sido a forma de admissão ou de pagamento.

§ 2º Para efeito de aposentadoria e disponibilidade é assegurada, ainda, a contagem do tempo de contribuição financeira dos sistemas previdenciários, segundo os critérios estabelecidos em lei.

Art. 71. A apuração do tempo de serviço será feita em dias.

§ 1º O número de dias será convertido em anos, considerados sempre como de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias.

§ 2º Para efeito de aposentadoria, feita a conversão, os dias restantes, até 182, não serão computados, arredondando-se para um ano quando excederem a esse número.

Art. 72. Considera-se como de efetivo exercício, para todos os fins, o afastamento decorrente de:

I - férias;

II - casamento, até 8 (oito) dias;

III - falecimento do cônjuge, companheira ou companheiro, pai, mãe, filhos e irmãos, até 8 (oito) dias; (NR)

IV - serviços obrigatórios por lei;

V - desempenho de cargo ou emprego em órgão da administração direta ou indireta de Municípios, Estados, Distrito Federal e União, quando colocado regularmente à disposição;

VI - missão oficial de qualquer natureza, ainda que sem vencimento, durante o tempo da autorização ou designação;

VII - estudo, em área do interesse do serviço público, durante o período da autorização;

VIII - processo administrativo, se declarado inocente;

IX - desempenho de mandato eletivo, exceto para promoção por merecimento;

X - participação em congressos ou outros eventos culturais, esportivos, técnicos, científicos ou sindicais, durante o período autorizado.

XI - licença-prêmio;

XII - licença maternidade com a duração de cento e oitenta dias; (NR)

XIII - licença-paternidade;

XIV - licença para tratamento de saúde;

XV - licença por motivo de doença em pessoa da família;

XVI - faltas abonadas, no máximo de 3 (três) ao mês;

XVII - doação de sangue, 1 (um) dia;

XVIII - desempenho de mandato classista.

§ 1º Será contado em dobro o tempo de serviço prestado às Forças Armadas em operações de guerra.

§ 2º As férias e a licença-prêmio serão contadas em dobro para efeito de aposentadoria a partir da expressa renúncia do servidor.

Art. 73. É vedada a contagem acumulada de tempo de serviço simultaneamente prestado em mais de um cargo, emprego ou função.

Parágrafo único. Em regime de acumulação legal, o Estado não contará o tempo de serviço do outro cargo ou emprego, para o reconhecimento de vantagem pecuniária.

**CAPÍTULO IV
DAS FÉRIAS**

Art. 74. O servidor, após cada 12 (doze) meses de exercício adquire direito a férias anuais, de 30 (trinta) dias consecutivos.

§ 1º É vedado levar, à conta das férias, qualquer falta ao serviço.

§ 2º As férias somente são interrompidas por motivo de calamidade pública, comoção interna, convocação para júri, serviço militar ou eleitoral, ou por motivo de superior interesse público; podendo ser acumuladas, pelo prazo máximo de dois anos consecutivos.

§ 3º O disposto neste artigo se estende aos Secretários de Estado. (NR)

Art. 75. As férias serão de:

I - 30 (trinta) dias consecutivos, anualmente;

II - 20 (vinte) dias consecutivos, semestralmente, para os servidores que operem, direta e permanentemente, com Raios X ou substâncias radioativas.

Art. 76. Durante as férias, o servidor terá direito a todas as vantagens do exercício do cargo.

§ 1º As férias serão remuneradas com um terço a mais do que a remuneração normal, pagas antecipadamente, independente de solicitação.

§ 2º (VETADO)

§ 3º O servidor exonerado do cargo efetivo, ou em comissão, perceberá indenização relativa ao período das férias a que tiver direito e ao incompleto, na proporção de um doze avos por mês de efetivo exercício, ou fração superior a quatorze dias. (NR)

CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1. Fundamentos da Educação: conceitos e concepções pedagógicas, seus fins e papel na sociedade ocidental contemporânea.	01
2. Principais aspectos históricos da Educação Brasileira	16
3. Aspectos legais e políticos da organização da educação brasileira: as Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações na prática pedagógica	23
4. Estatuto da Criança e do Adolescente.	37
5. LDB Lei Federal nº 9394/96 e alterações posteriores	72
6. Parâmetros Curriculares Nacionais	72
7. Educação, trabalho, formação profissional e as transformações da Educação Básica	95
8. Função histórica e social da escola: a escola como campo de relações (espaços de diferenças, contradições e conflitos), para o exercício e a formação da cidadania, difusão e construção do conhecimento	99
9. Organização do processo didático: planejamento, estratégias e metodologias, avaliação	108
10. Avaliação do processo contínuo, investigativo e inclusivo	109
11. A didática como fundamento epistemológico do fazer docente	112
12. O currículo e cultura, conteúdos curriculares e aprendizagem, projetos de trabalho	116
13. Interdisciplinaridade e contextualização.	119
14. Multiculturalismo	123
15. A escola e o Projeto Político Pedagógico	135
16. O espaço da sala de aula como ambiente interativo; a atuação do professor mediador; a atuação do aluno como sujeito na construção do conhecimento	137
17. Planejamento e gestão educacional	140
18. Gestão da aprendizagem	140
19. O Professor: formação e profissão	143
20. A pesquisa na prática docente.	143
21. A educação em sua dimensão teórico-filosófica: filosofias tradicionais da Educação e teorias educacionais contemporâneas . . .	143
22. As concepções de aprendizagem/aluno/ensino/professor nessas abordagens teóricas	147
23. Principais Teorias e práticas na educação.	157
24. As bases empíricas, metodológicas e epistemológicas das diversas teorias de aprendizagem; Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para a psicologia e pedagogia.	159
25. Psicologia do desenvolvimento: aspectos históricos e biopsicossociais	161
26. Temas contemporâneos: bullying, o papel da escola, a escolha da profissão, transtornos alimentares na adolescência, família, escolhas sexuais	172
27. Ética Profissional.	179

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, SEUS FINS E PAPEL NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA

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 desprende-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 científico, 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 contemporaneidade 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 educacional. 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 espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma científica 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 prático 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.

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, reiterando 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 positivista 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 político, 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 à 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 aliando 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 resignificação 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 íntima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

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 científica 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 todos 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.

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 específico 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 específica 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 manifestação 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 maneira 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 praxiológico 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 fato, 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 práticas, 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 contínuo 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 contínua 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.¹

Fundamentos sociológicos

A sociologia é uma ciência que tem como proposta pensar sobre o homem e a sua interação, produzir conhecimento para pensar o processo social e como funciona esse processo social, Essa construção da sociedade.

Sociedade que se faz o tempo todo, que se modifica sem parar. Também surgiu da necessidade de se explicar os problemas sociais, as culturas existentes e as “diferenças”.

Existem várias teorias que são utilizadas para tornar a sociedade melhor. De que forma como educadores podemos contribuir para educação, a educação está dentro da sociedade como um todo. Para que as teorias vão servir? Como essas teorias nos ajudariam, os teóricos servirão para dar embasamento, para pensar na realidade atual, como responder certos problemas que estão acontecendo. A proposta do curso da disciplina é a interação, a troca. A teoria não serve de nada sendo apenas teoria, ela vai deixar de ser teoria quando nós implementarmos ela na nossa prática que é construída o tempo todo, no dia a dia, a partir da ação de cada um de nós, na prática pedagógica, No convívio social, tudo isso é construído e reconstruído o tempo todo.

A proposta é trabalhar alguns problemas educacionais brasileiros e como será feita essa discussão em outra ótica como um novo olhar. Ex: A democratização das escolas brasileira, todos tem acesso da mesma maneira? Com a mesma qualidade? Não! Por quê? A gente para e pensa porque não é da mesma forma, se questiona do porque é diferente?

1 Fonte: www.emaberto.inep.gov.br - Texto adaptado de Antônio Joaquim Severino

Devemos ver esse problema luz, embasado em determinadas teorias, mas além das teorias deve haver discussões sobre os textos, as matérias que todos estão vendo.

- O papel da sociologia na realidade educacional brasileira.
- A discussão da realidade dos problemas que afetam a educação.

Outro ponto importante é entender como a sociologia passa a fazer parte da realidade da educação brasileira, do currículo, dos cursos, tendo em vista sempre a democratização do ensino e da sociedade. Durante as aulas será visto como se deu o processo de construção da sociologia como ciência fundamental para se pensar em educação hoje, esse processo foi se construindo a partir de alguns autores como:

- Augusto Comte
- Émile Durkheim
- Karl Marx

Ma Weber

Esses autores trazem alguns conceitos como: poder, status, mobilidade, interação e outros mais.

A sociologia nasce enquanto ciência como uma tentativa de explicar as mudanças sociais, num momento de grandes mudanças sociais, marcado pela Revolução Industrial, Revolução Francesa e a Formação dos Estados Nacionais, a chamada **Modernidade**.²

Sociologia Da Educação

A Sociologia da educação é uma ciência produtora de conhecimentos específicos que levam a discussão da democratização e do papel do ensino, promovendo uma reflexão sobre a sociedade e seus problemas relacionados à educação. Seu papel é investigar a escola enquanto instituição social, analisando os processos sociais envolvidos, todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade, trouxeram mudanças para a educação.

As teorias sociológicas fornecem alguns conceitos que servirão de embasamento teórico também para a sociologia da educação. [...] sociologia é uma disciplina potencialmente humanista porquanto pode aumentar a área de escolha que os homens têm sobre suas ações. Ela lhes permite localizar as fontes a que devem recorrer se quiserem mudar as coisas, e os meios necessários, dando ao homem, dessa forma, uma base científica potencial para ação, reforçando-o, em vez de constrangê-lo numa camisa de força do determinismo. (COULSON; RIDDELL, 1979, p. 123).

Os primeiros grandes sociólogos: a educação como tema e objeto de estudo

Entende-se educação como um caminho para propiciar o pleno desenvolvimento da personalidade, das aptidões e das potencialidades, tendo como fim último o exercício pleno da cidadania. De acordo com Tedesco (2004, p. 34), educação [...] é mais do que apenas a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências valorizadas no mercado. Envolve valores, forja o caráter, oferece orientações, cria um horizonte de sentidos compartilhados, em suma, introduz as pessoas numa ordem moral. Por isso mesmo, também deve dar conta das transformações que experimenta o contexto cultural imediato em que se desenvolvem as tarefas formativas, ou seja, o contexto de sentidos e significados que permite que os sistemas educacionais funcionem como meio de transmissão e integração culturais.

De acordo com Lakatos (1979, p. 23), a sociologia da educação “examina o campo, a estrutura e o funcionamento da escola como instituição social e analisa os processos sociológicos envolvidos na instituição educacional”.

2 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br – Texto adaptado de Carlos Adriano

Auguste comte:

Foi **Auguste Comte** (1798-1857) quem deu o primeiro passo e a quem é atribuído o uso, pela primeira vez, da palavra sociologia. É de Comte também a preocupação de dotar a sociologia de um método, preferencialmente alguma coisa bem parecida com os métodos usados pelas ciências naturais, para que não restassem dúvidas sobre o fato de ser ela uma ciência – a física social, como ele a definia inicialmente. Acreditava ser necessário que fossem elaboradas leis do desenvolvimento social, isto é, leis que deveriam ser seguidas para que a vida em sociedade fosse possível. Essa maneira de ver a sociedade (como alguma coisa passível de ser controlada apenas por normas, regras e leis) e a sociologia (como a ciência que se encarregaria de fornecer os instrumentos para isso), se dá no contexto do Positivismo. Comte priorizou a noção de consenso, que se apoiaria em idéias e crenças comuns, se não a todos, ao menos à maioria da sociedade, e na supremacia do todo sobre as partes.

Èmile durkheim

Durkheim analisou as estruturas e instituições sociais, bem como as relações entre o indivíduo e a sociedade, analisando as novas relações de poder que se configuravam na Europa da sua época. Via a educação como um processo contínuo e como um caminho em direção à ordem e à estabilidade, conforme determinados valores éticos fossem passados. Dizia também que a sociedade é mais do que a soma de seus membros e que, portanto, deveriam ser analisadas suas interações e o sistema que daí se originaria. Enfatiza em sua obra que o comportamento dos grupos sociais não pode ser reduzido ao comportamento dos indivíduos que fazem parte desse grupo. Parte da noção de **fato social**, isto é, a maneira de pensar, agir e sentir de um grupo social, entendendo a sociedade como um conjunto de fatos sociais que só poderiam ser estudados se fossem tratados como coisas. Caracterizou o **fato social** como sendo comum a todos os membros da sociedade ou à sua maioria (**princípio da generalidade**); externo ao indivíduo, isto é, que existe independentemente da sua vontade (**princípio da exterioridade**); coercitivo, uma vez que acaba por pressionar os indivíduos para que sigam o comportamento esperado, estabelecido como sendo o padrão (**princípio da coercitividade**). Daí a possibilidade concreta que Durkheim percebeu de se poder tratar o fato social como “coisa”. Distingue dois tipos de sociedades, pautadas no que chamou de **solidariedade mecânica e solidariedade orgânica**, dependendo da intensidade dos laços que unem os indivíduos.

Para ele, [...] as sociedades antigas apresentavam a divisão do trabalho fundamentada na solidariedade mecânica. Nesta, cada indivíduo conseguia realizar um conjunto de atividades [...] onde havia um pequeno número de habitantes e certa semelhança de funções [...] permitindo a um indivíduo ou a outro executar tais ou quais tarefas devido à aproximação entre elas. (VIEIRA, 1996, p. 53). A sociologia da educação para Durkheim, seria um esforço [...] no sentido de refletir sobre os processos da ação educativa no intento de conhecê-los, explicá-los e exprimir a sua natureza, o que deve ser acompanhado pela observação histórica do seu processo evolutivo [...] e, tendo por base o conhecimento científico da sociedade e da educação, é possível encontrar caminhos para a tomada de decisões ou as reformas sociais. (TURA, 2002, p. 39)

Karl Marx (1818-1883) vê a sociedade como um todo composto de várias partes, como a economia, a política e as idéias (a cultura). Mas, para ele, a economia seria a base de toda a organização social e as explicações para os fenômenos sociais viriam do aprofundamento da análise econômica. Marx pensou de forma crítica sobre o Estado, que de alguma forma legitimaria a apropriação por uma minoria dos meios de produção, com o objetivo de explorar a força de trabalho do proletariado, classe que para Marx seria a classe revolucionária. Mas, para tanto, a classe operária deveria co-

nhecer a si mesma em termos teóricos, ao mesmo tempo em que implementaria uma prática social que seria reflexo dessas escolhas conscientes. Parte da premissa de que é em torno da produção que a sociedade se organiza, sendo o homem o sujeito de sua própria história, a partir do trabalho e das atividades criativas que desenvolve. É pelo trabalho, segundo Marx, que o homem se constrói e é em torno da produção que toda a sociedade se organiza as condições de trabalho são determinantes. Entretanto, para que a transformação se realize, a partir da atuação do proletariado, é preciso que a prática seja orientada pela teoria. Daí a importância da sociologia para Marx.

De acordo com Costa (2005, p. 125), [...] Para Marx, a sociedade é constituída de **relações de conflito** e é de sua dinâmica que surge a mudança social. Fenômenos como luta, contradição, revolução e exploração são constituintes dos diversos momentos históricos e não disfunções sociais. A noção de classe social é fundamental na análise que Marx faz dos problemas oriundos, a seu ver, da nova ordem instaurada pelo capitalismo, pautada, segundo ele, na exploração da força de trabalho (**classe dominante – a burguesia – sobre classe dominada – o proletariado**). Para ele, a mudança social estaria relacionada com a luta de classes e os estudos sociológicos deveriam ter como objetivo a transformação social, que só aconteceria a partir da destruição do capitalismo e sua substituição pelo socialismo.

O **materialismo-dialético** propõe exatamente que sempre se procure perceber que de um embate, de um conflito, sempre surge alguma coisa nova e diferente daquelas que o originaram. A maneira como as forças produtivas e as relações de trabalho estão organizadas é o que mostraria como a sociedade se estrutura, uma vez que as forças produtivas compõem o que ele chamou de condições materiais de existência, constituindo-se nas mais importantes formas de relações humanas.

Diante de tudo isso, não é difícil imaginar como Marx via o processo educativo. Não acreditava na idéia de que a educação poderia ser a atividade que seria capaz de promover por si mesma a transformação que a sociedade necessitaria, segundo seu ponto de vista, [...] a atividade do educador era parte do sistema e, portanto, não podia encaminhar a superação efetiva do modo de produção entendido como um todo. O educador não deveria nunca ser visto como um sujeito capaz de se sobrepor à sua sociedade e capaz de encaminhar a revolução e a criação de um novo sistema. A atividade do educador tem seus limites, porém, é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se da história.

(KONDER, 2002, p. 19-20)

Max Weber (1864-1920) irá analisar a sociedade de seu tempo, quando o capitalismo se consolida como modo de produção, e trará um diálogo profundo com a obra de Marx, de quem discordará em muitos pontos. Partia do princípio de que, para entender a sociedade, era preciso entender a ação do homem, tentando compreender, explicar e interpretar o social em análises não valorativas, sempre considerando seu caráter dinâmico. Afasta-se de Marx ao explicar a sociedade a partir das relações estabelecidas pelos homens no capitalismo, e não apenas a partir da economia. Para ele, há vários grupos sociais em sociedades diferentes, com culturas diferentes e que devem ser consideradas, inclusive na ação educativa. Não nega a luta de classes, mas não enxerga aí todas as causas e/ou possibilidades de mudanças sociais.

Sua sociologia compreensiva tem como premissa básica que para entender a sociedade capitalista em seus sistemas sociais e intelectuais, seria necessário compreender a ação do homem em interação.