



CÓD: OP-081AG-22
7908403526659

SEED-AP

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ

Pedagogo

EDITAL Nº 001/2022 DE 05 DE AGOSTO DE 2022

Língua Portuguesa

1. Compreensão E Interpretação De Textos: Informações Literais E Inferências Possíveis	5
2. Articulação Textual: Expressões Referenciais, Nexos, Operadores Sequenciais, Coerência E Coesão	14
3. Significação Contextual De Palavras E Expressões	15
4. Conhecimentos De Norma-Padrão:emprego De Crase	15
5. Emprego De Tempos E Modos Verbais; Emprego E Colocação De Pronomes	16
6. Regência Nominal E Verbal	23
7. Concordância Verbal E Nominal	24
8. Pontuação	26

Legislação Educacional

1. Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e suas alterações	35
2. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069/90	50
3. Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	88
4. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – 2007	104
5. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): orientações didáticas, natureza, objetivos e conteúdos propostos.	104
6. Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)	105
7. Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025 (Lei estadual nº 1.907/2005).	119
8. Lei estadual nº 0066/1993 (Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado, das Autarquias e Fundações Públicas Estaduais do estado do Amapá) e suas alterações.	135
9. Lei estadual nº 0949/2005 (Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual) e suas alterações	154

História Do Amapá

1. As bases da ocupação colonial da Amazônia. As políticas do Estado português. A economia colonial: mineração, drogas do sertão, o escravismo, o contrabando e as rotas fluviais. Colonização e povoamento nos séculos XIX e XX. A questão das fronteiras entre Brasil e França. A criação do Território Federal do Amapá. Os novos surtos de povoamento e a ampliação do extrativismo mineral. A implantação do Estado do Amapá. Os projetos de colonização estatais e privados. Manifestações populares e sincretismo cultural no Amapá. Patrimônio histórico de Macapá e do Amapá.	169
--	-----

Geografia Do Amapá

1. As estruturas físicas e ambientais da região Amazônica. O Estado do Amapá: componentes do meio físico e ambiental. Populações e ocupação do espaço: processos migratórios; distribuição de renda; indicadores de qualidade de vida; populações tradicionais. Urbanização e rede urbana. A importância de Macapá. Atividades econômicas: extrativismo vegetal e mineral; agricultura; indústrias e serviços. As questões socioambientais.	179
---	-----

Conhecimentos Específicos

Pedagogo

1. Fundamentos da educação.	185
2. Pensadores da Educação.	200
3. Principais teorias modernas da Educação.	205
4. Desenvolvimento da Educação.	217
5. Processo do Trabalho Pedagógico Coletivo.	217
6. Processo Construtivista de Escolarização.	218
7. Competências e Saberes para a Educação e para o Ensinar.	223
8. Saberes voltados para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.	224
9. Escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização.	238
10. A construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais.	246
11. Formação continuada de professores.	249
12. O papel do professor na integração escola família.	250
13. A relação professor/aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.	252
14. Diferenças individuais: fatores determinantes e capacidade mentais.	255
15. Desenvolvimento da Inteligência.	256
16. Estágios do desenvolvimento da aprendizagem.	256
17. O processo de socialização.	257
18. Princípios e fundamentos dos referenciais curriculares.	259
19. Função social da escola e compromisso social do educador.	300
20. Currículo e projeto político-pedagógico: o espaço físico, a linguagem, o conhecimento e o lúdico na Pedagogia.	302
21. Planejamento e avaliação.	317
22. Visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.	321
23. Tendências Teóricas E Metodológicas Na Educação.	331
24. Novas tecnologias da informação e comunicação e sua contribuição com a prática pedagógica.	336
25. Base curricular comum para a rede pública de ensino do Estado.	341
26. Ética no trabalho docente.	380
27. Referencial Curricular Amapaense Ensino Fundamental.	381
28. Referencial Curricular Amapaense Ensino Médio.	381

LÍNGUA PORTUGUESA

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: INFORMAÇÕES LITERAIS E INFERÊNCIAS POSSÍVEIS.

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 B.

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 barrapésada, 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

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

LEI Nº 9.394/96 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL) E SUAS ALTERAÇÕES

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- IV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX - padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

XI - alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do *caput* do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa; (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 3º As instituições de ensino implementarão progressivamente, no prazo de 2 (dois) anos, as providências e adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas neste artigo. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 4º O disposto neste artigo não se aplica ao ensino militar a que se refere o art. 83 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência) (Vide parágrafo único do art. 2)

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; (Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019)

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento) (Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

HISTÓRIA DO AMAPÁ

AS BASES DA OCUPAÇÃO COLONIAL DA AMAZÔNIA. AS POLÍTICAS DO ESTADO PORTUGUÊS. A ECONOMIA COLONIAL: MINERAÇÃO, DROGAS DO SERTÃO, O ESCRAVISMO, O CONTRABANDO E AS ROTAS FLUVIAIS. COLONIZAÇÃO E POVOAMENTO NOS SÉCULOS XIX E XX. A QUESTÃO DAS FRONTEIRAS ENTRE BRASIL E FRANÇA. A CRIAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO AMAPÁ. OS NOVOS SURTOS DE POVOAMENTO E A AMPLIAÇÃO DO EXTRATIVISMO MINERAL. A IMPLANTAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ. OS PROJETOS DE COLONIZAÇÃO ESTATAIS E PRIVADOS. MANIFESTAÇÕES POPULARES E SINCRETISMO CULTURAL NO AMAPÁ. PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE MACAPÁ E DO AMAPÁ.

Em 1637, a região que é hoje o estado de Amapá foi dada a um homem português, Bento Manuel Parente, ao término do mesmo século, a região foi invadida pelos ingleses e holandeses que foram expulsos pelos portugueses. No 18º século, os franceses reivindicaram também a posse da área e, em 1713, o Tratado de Utrecht estabeleceu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana francesa que, não obstante, não foi honrada pelos franceses. Os portugueses construíram então uma fortaleza cujo nome foi de São José de Macapá, para proteger os limites de invasão francesa.

Determinado o território, começou a crescer no 19º século, devido ambos pela descoberta de ouro na área e por ocasião do ciclo da Borracha, que naquele momento, tinha alcançado preços internacionais altos. A descoberta de recursos ricos, não obstante, causou as disputas territoriais para crescer e dá lugar à invasão francesa, em maio de 1895. Em 1 de janeiro de 1900, a Comissão de Arbitragem, em Genebra, deu posse da região ao Brasil e o território foi incorporado ao estado de Pará, sob o nome de Amapá. Em 1945, a descoberta de grandes jazidas de manganês em Serra do Navio tremeu a economia local. Por uma divisão territorial nova, a porção de norte de Amapá do Rio de Cassiporé se tornou a Municipalidade de Oiapoque. Foi desmembrado novamente em dezembro de 1957, com o estabelecimento da municipalidade de Calçoene. O território do Amapá se tornou um estado através da Constituição de 5 de outubro de 1988.

— Colonização da região do Amapá

Os primeiros habitantes do atual Amapá eram indígenas das etnias “waiãpi”, “palikur”, “maracá-cunani” e “tucuju”. O primeiro europeu a avistar a costa do estado foi o espanhol Vicente Yáñez Pinzón. Foi ele também que primeiramente deu nomes a alguns lugares próximos ao Amapá. A Ilha de Marajó, ele chamou de “Marinatábalu”. O rio Amazonas, ele intitulou “Santa Maria de La Mar Dulce”. E o famoso rio Oiapoque, ficara conhecido, na época, como rio Vicente Pinzón. Somente depois da chegada dos ingleses, em 1596, é que o rio passa a se chamar Oiapoque, dado pelo explorador Keymis. Nessa época, ingleses, irlandeses e holandeses fizeram várias visitas ao que hoje é o Amapá.

Após a derrota para os franceses, todos são expulsos da região e a colonização europeia do Amapá toma fôlego em 1637, com a sua concessão, como Capitania do Cabo Norte, por Filipe IV de Espanha e III de Portugal a Bento Maciel Parente, governador do Maranhão e Grão-Pará. O Meridiano de Tordesilhas segundo diferentes geógrafos: Ferber (1495), Cantino (1502), Oviedo (1545), os peritos de Badajoz (1524), Ribeiro (1519), Pedro Nunes (1537), João Teixeira Albarnaz, o velho (1631, 1642) e Costa Miranda (1688).

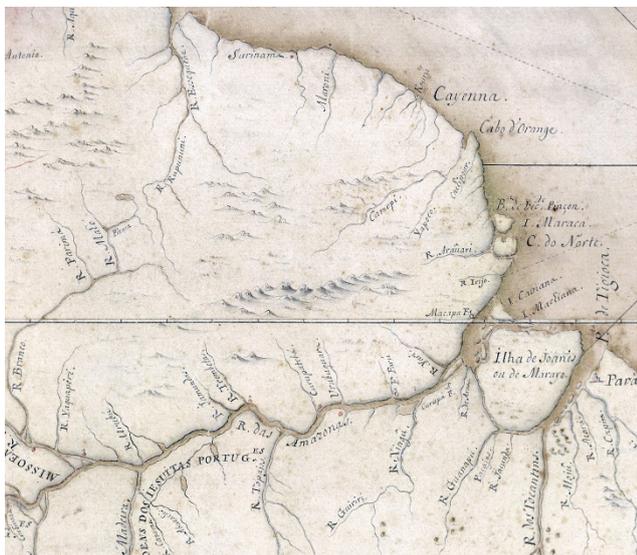
O Tratado de Tordesilhas, firmado entre Portugal e Espanha em 1494, pusera toda a costa atlântica ao norte da foz do Amazonas sob jurisdição espanhola. A região do Amapá, entretanto, só viria a ser explorada em conjunto pelos dois países de 1580 a 1640, período em que Portugal foi governado por reis da Espanha. Também franceses, ingleses e neerlandeses se interessaram pelo território, conhecido na época por Costa do Cabo do Norte. Dele se extraíam madeira, resinas, frutos corantes, como o urucum, e óleos vegetais, além dos produtos de pesca, como o peixe-boi, guarabá ou manatim, que eram salgados e exportados para a Europa. Uma companhia inglesa, de Londres, e uma holandesa, de Flessing, foram fundadas para explorar essas riquezas. Deu-se início também à plantação de fumo e cana-de-açúcar, ao fabrico de açúcar e aguardente, e à criação de gado.

Os portugueses, que a esse tempo iniciavam a penetração na Amazônia, inquietavam-se com a competição estrangeira. Em 1637, Bento Maciel Parente obteve de Filipe II a concessão de todo o Cabo do Norte como capitania hereditária, a exemplo das que Dom João III criara cem anos antes. Seu título foi reconhecido, depois da restauração, por Dom João IV, mas nem por isso cessaram as incursões estrangeiras, sobretudo de franceses, que baseavam suas pretensões em cartas-patentes de 1605 com que o rei Henrique IV fizera Daniel de la Touche, sire de La Ravardière, seu lugar-tenente nas regiões da América “desde o rio das Amazonas até a ilha da Trindade”. Em 1694, o marquês de Ferrolles, governador de Caiena, pretendeu que a fronteira passasse por uma imaginária “ilha Oiapoque”, na própria foz do Amazonas.

Em 1697, houve uma invasão armada. Tais lutas e desinteligências levaram a negociações (1698) e a um tratado provisório (1700), que neutralizava a área contestada até a conclusão de um acordo final. Confirmado pela aliança de 1701 entre Portugal e França (1713-1715), em que Portugal tomou o partido de Inglaterra, Áustria e Países Baixos contra Luís XIV.

O primeiro Tratado de Utrecht (1713) dispôs que o limite entre as possessões francesas e portuguesas no norte do Brasil seria o rio Oiapoque ou de Vicente Pinzón; consagrou a desistência francesa “a qualquer uso” do rio Amazonas; e garantiu a Portugal a posse exclusiva das duas margens. A partir dessa data o esforço diplomático francês foi dirigido no sentido de provar que o rio Oiapoque não era o rio de Pinzón e a sugerir rios alternativos, mais para o sul: o Cassiporé (Caciporé), o Calçoene, o Cunani, o Carapapóris, o Araguari, um braço do Amazonas junto à ilha de Marajó.

Alguns desses falsos limites foram consagrados por instrumentos internacionais. Um tratado de 1797 pôs a fronteira da Guiana no Calçoene, mas não foi ratificado por Portugal. O Tratado de Badajoz (1801) adotou o rio Araguari. O Tratado de Madrid (1801), o rio Carapanatuba. Foram anulados pelo manifesto do príncipe regente (1808) e pelo artigo adicional n.º 3 ao Tratado de Paris (1814). O Tratado de Amiens (1802), celebrado por França, Espanha, Reino Unido e Países Baixos, reconheceu, igualmente, a fronteira no Araguari. Não teve, contudo, a adesão de Portugal.



Este é um fragmento da Carta das Cortes, de 1749, mostrando-se a área do atual Estado do Amapá.

Fonte: <http://www.brasil-turismo.com/amapa/seculo-18.htm>

Explorações espanholas e portuguesas no Amapá

Espanha

- 1499: o espanhol Américo Vesputio navegou pelo rio Oiapoque e Litoral Amapaense.
- 1500: em janeiro desse ano Vicente Pinzon descobriu a foz do rio Amazonas, percorrendo o rio Oiapoque (rio que recebeu seu nome).
- 1545: o navegador Francisco Orellana recebeu concessões de terras pelo Rei da Espanha Carlos V, o qual foi dado o nome de Adelantado de Nueva Andaluzia (1º nome oficial do Amapá).

OBS: o extremo Norte do Amapá era conhecido como Província do Tucujus.

Portugal

- 1546: o navegador Luiz de Melo e Silva navegou pelo Litoral Amapaense, alcançando a costa da Guiana. A expedição foi massacrada pelos índios.

— Disputas territoriais e conflitos estrangeiros no Amapá

As invasões inglesas, holandesas e francesas no Amapá

- 1623: ingleses estabeleceram 02 fortificações denominadas Tilletite e Uarimuacá no vale do rio Cajari, mas nesse mesmo ano foram expulsos por portugueses.
- 1629: ingleses e holandeses construíram o Forte do Torrego no rio Manacapuru, que em outubro do ano seguinte, foi arrasado pelas tropas portuguesas.

- 1630: ingleses estabeleceram-se entre os rios Matapi e Manacapuru (hoje Vila Nova), construíram o Forte Felipe. Em 1631 o Sargento-mor Manoel Pires, expulsou os ingleses dessa região.

- 1632: o Duque de Buckingham (inglês) enviou a região uma expedição militar que construiu um reduto fortificado, denominado Forte Camaú com ajuda de índios Aruans e Tucujus.

Sob o comando do Capitão-mor (português) Feliciano Coelho de Carvalho, soldados e índios Tucujus conseguiram expulsar os ingleses e tomar o forte.

- 1688: os portugueses construíram no local do Forte Camaú a Fortaleza de Santo Antônio.

- 1697: os franceses vindos de Caiena invadirão a região com uma considerável esquadra, apoderando-se do Forte de Santo Antônio, ainda em 1697, os portugueses organizaram uma expedição e expulsaram os invasores franceses.

Invasão portuguesa a Guiana (1808-1809)

Em 1806 houve a aplicação do Bloqueio Continental imposta pela França. Portugal recusava-se a aderir devido à aliança com a Inglaterra, ocasionando numa invasão francesa. Em 1808, a família real portuguesa (a Rainha Maria I e sua corte) se muda para o Brasil, transferindo a sede da monarquia lusa para o Rio de Janeiro. Como represália, a Coroa portuguesa autoriza a ocupação da área demarcada pelos franceses (o atual Amapá), e a invasão da Guiana Francesa pelas forças luso-brasileiras, com o apoio da Grã-Bretanha

Fortaleza de São José do Macapá

A ocupação de Portugal por Junot (1808) levou à trasladação da corte e a represálias contra os franceses no norte do Brasil. A Guiana foi ocupada por um corpo de vanguarda de voluntários paraenses, apoiados por uma pequena força naval, e governada durante oito anos pelo desembargador João Severiano Maciel da Costa, futuro marquês de Queluz. O Tratado de Paris (1814) ordenou a restituição da Guiana à França com as fronteiras de 1792, isto é, no Carapapóris. Portugal não ratificou essa decisão. O ato final do Congresso de Viena (1815) reconheceu a antiga fronteira de Utrecht. Por uma convenção celebrada em Paris (1817), Portugal comprometeu-se a efetuar a devolução em três meses, o que foi feito. Concordeu também em que se formasse uma comissão mista para demarcar a fronteira. Tal comissão, porém, jamais se reuniu.

Durante a Cabanagem, que conflou por cinco anos (1835-1840) a província do Grão-Pará, o território se opôs aos rebeldes e sofreu depredações. Seus rebanhos foram dizimados. Constituíam, já, riqueza apreciável. Essa prosperidade e a ocorrência de ouro no Calçoene reavivaram a velha ambição francesa.

Litígio com a França

Em 1836, os franceses estabeleceram um efêmero posto militar na margem do lago Amapá, abandonado graças à intervenção britânica. Em 1841, Brasil e França concordaram em neutralizar o Amapá até a solução da pendência. No entanto, todas as conversações posteriores (1842, 1844, 1855, 1857) fracassaram. Só vingou uma declaração de 1862 sobre a competência comum para julgar os criminosos do território.

Ocupação de Caiena (1809-1817)

A Guiana Francesa esteve sob domínio português de 14 de janeiro de 1809 a 21 de novembro de 1817, tendo sido seu governador João Severiano Maciel da Costa, com a designação de Colônia de Caiena e Guiana.

Havia na região de Caiena, um famoso complexo agrícola mantido pela coroa francesa, mais conhecida como La Gabriele. Além de ser uma das principais fontes de renda da colônia, reunia todas as espécies vegetais almejadas pelos portugueses. Em abril de 1809, Rodrigo de Sousa Coutinho, responsável pelos hortos brasileiros, mandou providenciar transporte para enviar a maior quantidade possível de todas as árvores de especiaria para o Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Agravamento da questão fronteiriça

A França, em 10 de agosto de 1797, voltou a reclamar a posse de parte das terras situadas entre os rios Araguari e Oiapoque. O imperador Napoleão Bonaparte, sustentado pelo poderio militar francês, determinou o limite entre o Brasil e a Guiana, pelo rio Calçoene. A ambição imperialista francesa não parou por aí. Anulou os tratados anteriores e impôs outros, estabelecendo, em 1801, o rio Araguari como o limite entre as duas nações.

Entre Portugal e Inglaterra havia uma forte aliança, o que levou a nação ibérica, em 1807, a ser invadida por tropas napoleônicas. A Família Real fugiu para o Brasil, e como represália em outubro de 1809, Caiena foi ocupada por tropas luso-brasileiras, com apoio naval inglês.

A organização da expedição repressiva foi em Belém, às ordens do governador José Narciso de Magalhães e Menezes, que armou uma tropa de aproximadamente 600 homens, entre os quais, muitos macapaenses e mazaganenses, sob o comando dual do tenente-coronel Manoel Marques e do capitão James Lucas Yeo, que em apenas duas horas, conquistou a cidade de Caiena, e estendeu, por sete anos o domínio português sobre a Guiana Francesa.

Após a deposição de Napoleão Bonaparte foram iniciados entendimentos diplomáticos entre Portugal e França, para devolução da Guiana Francesa, ficando estabelecido, em 1815, no Congresso de Viena, no rio Oiapoque como o limite para essa restituição. Todavia, essa providência somente foi concretizada em 28 de agosto de 1817, através da Convenção de Paris, que estabeleceu, ainda, que essas duas nações deveriam tomar providências para fixação definitiva desse limite. Os Portugueses se mobilizaram para cumprir o acordo, enquanto os franceses, pouco caso fez do mesmo e a questão retornou ao impasse.

Devolução do território (1817)

Em 1814, com a derrota de Napoleão, a posse da colônia voltou a ser reivindicada pelo governo francês, agora sob o domínio de Luís XVIII. Porém os termos da proposta francesa não foram aceitos por Dom João VI e a questão passou a ser discutida pelo Congresso de Viena no ano seguinte. Nessas negociações, a França concordou em recuar os limites de sua colônia até a divisa proposta pelo Governo português, fixando a fronteira entre os dois territórios.

Entretanto, somente em 1817, como resultado do Tratado de Viena, os portugueses deixaram Caiena com a assinatura de um convênio entre a França e o novo Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Onde João Severiano passou o governo ao conde Carra de Saint-Cyr, general de Luís XVIII.

— Principais atividades econômicas do Amapá: séculos XIX e XX

Área de riquezas minerais

A ocorrência de ouro na região do Contestado Franco-Brasileiro, na área compreendida entre os rios Cassiporé e Amapá Pequeno, começou em meados do século XIX, mas em quantidade que ainda não despertava maior interesse dos governos do Brasil e da França ou de aventureiros. Mas, a partir de 1893, com a descoberta

de mais locais com ouro em abundância pelos irmãos Germano e Firmino Ribeiro, recomeçaram as disputas pela posse da região entre as duas nações; e aumentou substancialmente a densidade demográfica, com a imigração de, aproximadamente, 6000 aventureiros constituídos, principalmente, de brasileiros.

Vários povoados foram fundados na região. Carnot, Saint Lorentz e Cunani, pelos franceses; e Daniel, Firmino e Espírito Santo do Amapá, pelos brasileiros, com destaque para o último povoado mencionado que funcionava como entreposto comercial da região.

O ouro fluía abundantemente, mas pouco beneficiando os brasileiros estabelecidos na região e o Brasil. A quase totalidade da produção escoava para Caiena, a Capital da Guiana Francesa, enriquecendo seus dirigentes que, particularmente, investiam na garimpagem e usavam as prerrogativas que tinham sobre a área, em benefício próprio e de seus concidadãos.

A cobiça dos governantes da Guiana Francesa levou-os a desrespeitarem o acordo de neutralização, firmado em 1841, entre o Brasil e a França, que estabeleceu um governo dual para a região, enquanto a questão fronteiriça não fosse resolvida. Indevidamente, nomearam mais um representante com jurisdição sobre a região dos garimpos, o ex-escravo brasileiro conhecido por Trajano, que, estabelecido em Cunani e agindo de acordo com os interesses de seus proponentes, cometia arbitrariedades, espalhando o pânico e colocando em fuga muitos garimpeiros nacionais.

Os abusos dos franceses não pararam por aí. Disparate maior estava por vir. Em dezembro de 1894, o representante legal da França no Contestado, Eugéne Voissien, proibiu o acesso de brasileiros, aos garimpeiros, e determinou, ainda, a saída imediata dos que nessas áreas se encontravam. Somente os franceses poderiam garimpar e comerciar a produção aurífera.

A reação brasileira

A proibição do acesso de brasileiros aos garimpos da região do Contestado, imposta pelo representante francês e a atuação arbitrária de Trajano eram resoluções e atitudes premeditadas, visando criar condições favoráveis à França para anexá-la à Guiana. Todavia, a tramóia foi de imediata percebida e tomada providências para anula-la.

Na Vila do Espírito Santo do Amapá, no dia 10 de dezembro de 1894, um grupo de brasileiros, liderados pelo comerciante Francisco Xavier da Veiga Cabral, conhecido por Cabralzinho; o engenheiro e geólogo Antonio Gonçalves Tocantins e Desidério Antonio Coelho, representante brasileiro na região, suprimiram as prerrogativas de Eugéne Voissien, tornando sem efeito as resoluções por esta tomada e o cargo exercido por Trajano.

A reação brasileira criou um problema. Desidério Antonio Coelho, que havia sido elevado à condição de maior autoridade no Contestado, não aceitou exercer o cargo sozinho. O impasse alongou-se até o dia 26 de dezembro, quando a população da vila de Espírito Santo do Amapá, reunida em assembléia, aceitou a renúncia e, acolhendo sua sugestão criou uma junta governativa, denominada de Triunvirato, tendo como integrantes o cônego Domingos Maltêz, Francisco Xavier da Veiga Cabral e o próprio idealizador dessa forma de governo.

O representante francês no Contestado, Eugéne Voissien, também, participou dessa reunião, reconhecendo como legal o governo do Triunvirato e, em retribuição, foi agraciado com o título honorífico de “Capitão Honorário do Exército Amapaense”. A decisão havia sido em causa própria e prudente. Sendo também, como os integrantes do Triunvirato (exceção do sacerdote), comerciante e negociante de ouro, temia pelos destinos de seus negócios.

O governo do Triunvirato elaborou e aplicou uma legislação, envolvendo assuntos econômicos, políticos e sociais da região, inclusive, proibindo os franceses de garimparem em Calçoene. Os po-

GEOGRAFIA DO AMAPÁ

AS ESTRUTURAS FÍSICAS E AMBIENTAIS DA REGIÃO AMAZÔNICA. O ESTADO DO AMAPÁ: COMPONENTES DO MEIO FÍSICO E AMBIENTAL. POPULAÇÕES E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO: PROCESSOS MIGRATÓRIOS; DISTRIBUIÇÃO DE RENDA; INDICADORES DE QUALIDADE DE VIDA; POPULAÇÕES TRADICIONAIS. URBANIZAÇÃO E REDE URBANA. A IMPORTÂNCIA DE MACAPÁ. ATIVIDADES ECONÔMICAS: EXTRATIVISMO VEGETAL E MINERAL; AGRICULTURA; INDÚSTRIAS E SERVIÇOS. AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS.

— O espaço natural do amapá (noções de relevo, clima, vegetação e hidrografia do estado)



Mapa do Amapá

Fonte: <https://cdn.britannica.com/s:575x450/09/142809-073-E2CCC470.jpg>



Bandeira do Estado do Amapá

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/img/bandeiras/AP.gif>

Localizado no extremo norte do território brasileiro, o estado do Amapá faz fronteiras com o Pará, Suriname e Guiana Francesa. Sua capital é Macapá. A área correspondente ao estado pertencia aos espanhóis conforme o Tratado de Tordesilhas, e em 1637, a região foi doada ao português Bento Perente, e passou a ser chamada de Costa do Cabo Norte.

Área da unidade territorial [2020] ----- 142.470,762 km²

As Fronteiras do Amapá

- Guiana Francesa: 655 km de fronteira, situada totalmente no estado do Amapá.
- Suriname: 593 km de fronteira, sendo no estado do Amapá (52 km) e no Pará (541 km).



Fonte: Google Maps

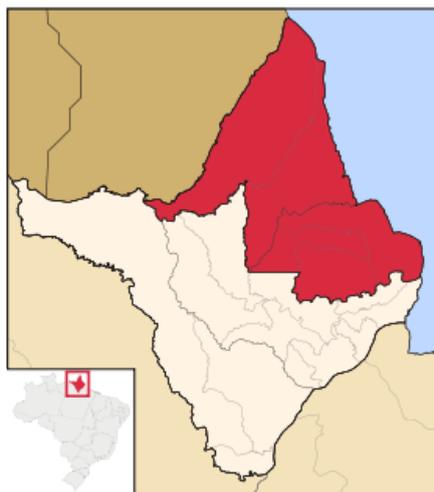
O Amapá é composto por 16 municípios dentre eles destacamos a capital Macapá, juntamente com Santana, Mazagão, Pracuúba, Cutias, Tartarugalzinho, Porto Grande, Serra do Navio, Calçoene, Amapá, Pedra Branca do Amapari, Vitória do Jari, Laranjal do Jari, Ferreira Gomes, Oiapoque e Itaubal do Piritim.

Até 13 de setembro de 1943 o Amapá era parte do estado do Pará, quando foi separado como território federal (sob direta administração da União). Somente com a Constituição de 1988 é que o território é elevado a categoria de estado federado (instalado de facto em 1990).

Subdivisões

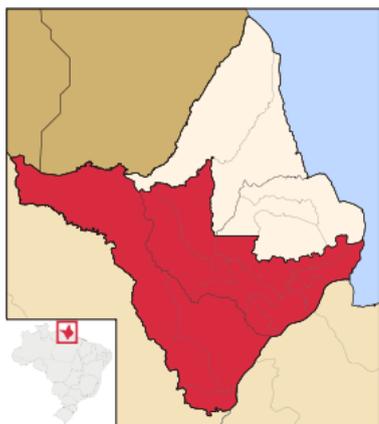
• **Norte do Amapá**

A mesorregião do Norte do Amapá é uma das duas mesorregiões do estado. É formada por duas microrregiões. No século XVIII, a França reivindicou a posse da área.



• Sul do Amapá

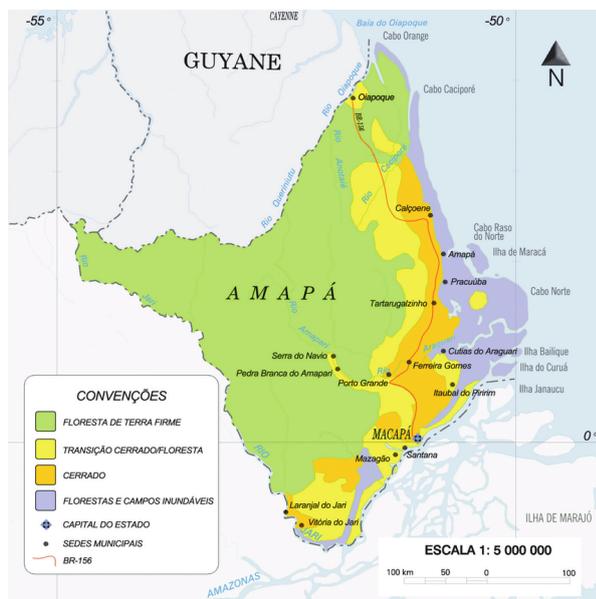
A mesorregião do Sul do Amapá é uma mesorregião do estado do Amapá. É formada por duas microrregiões.



Floresta Amazônica

Como o clima do Estado é quente e úmido a cobertura vegetal é bastante diversificada e apresenta Florestas, e essas são classificadas em Floresta de Várzea, Floresta de Terra Firme, além de campos e cerrados. Nas áreas próximas ao litoral a vegetação encontrada é o mangue ou manguezal. Aproximadamente 73% da área estadual é coberta pela Floresta Amazônica.

O estado do Amapá, em sua totalidade, é influenciado pelo clima equatorial super úmido, isso significa que ocorre uma grande quantidade de calor e umidade que favorece a propagação da biodiversidade. As temperaturas médias que ocorrem no Estado variam de 36°C a 20°C, a primeira ocorre principalmente no fim da tarde e o segundo acontece no alvorecer. O clima local apresenta duas estações bem definidas, denominadas de verão e inverno. Os índices pluviométricos ocorrem anualmente em média superior a 2.500 mm.



Vegetação do Estado do Amapá

Fonte: https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Castro8/publication

Relevo

O Estado do Amapá apresenta basicamente três modalidades de relevo, são elas:

- Planície Litorânea: é caracterizada por ambientes propícios a inundações, pois a superfície é muito plana e dificulta a drenagem das águas.
- Baixo Planalto Terciário: refere-se a planaltos levemente elevados e planície litorânea.
- Planalto Cristalino: essa unidade de relevo predomina no Estado, ocupa grande parte do território, se localiza em uma região que concentra diversas serras, colinas e morros.

O relevo do Estado é predominantemente plano, isto é, com baixas altitudes, se faz presente nas proximidades da foz do Rio Amazonas, litoral e bacia Oiapoque. Na porção centro-oeste e noroeste apresentam maiores elevações, podendo atingir 500 metros acima do nível do mar.

As florestas do Amapá se subdividem em pelo menos cinco categorias: montanhas, sub-montanhas, ciliares, terras baixas não-inundáveis e terras baixas inundáveis. As diferentes classes de florestas têm estruturas e floras variadas. No seu conjunto, esses cinco tipos de florestas cobrem cerca de 80% do estado, a oeste, norte, centro, centro-sul e partes do leste, compondo, assim, a vegetação dominante do Estado.

Hidrografia

Cerca de 39% da bacia hidrográfica do Estado faz parte da bacia do Amazonas. A rede hidrográfica do Amapá é formada por rios que desempenham um grande papel econômico na região desde a atividade pesqueira até o transporte hidroviário. A maioria dos rios do Amapá deságuam no oceano Atlântico. Dessa forma, os principais rios são:

- Rio Araguari: possui 36 cachoeiras.
- Rio Oiapoque: fronteira natural entre o Brasil e a Guiana Francesa.
- Rio Pedreira: foi utilizado para retirar pedras destinadas à construção da Fortaleza de São José de Macapá.
- Rio Gurijuba: foi um rio com grande concentração de peixes.
- Rio Cassiporé: conhecido pela grande quantidade de peixes.
- Rio Vila Nova: fronteira natural entre o Amapá e o Pará.
- Rio Matapi.
- Rio Maracapú.
- Rio Amapari.
- Rio Amapá Grande.
- Rio Flexal.
- Rio Tartarugalzinho.
- Rio Tartaruga Grande.

Clima

O estado possui duas regiões climáticas principais:

- Úmida (dois meses secos) e predominante sobre a maior parte do interior do estado - oeste, sul norte e toda a parte central.
- A outra é úmida (com três meses secos) e é registrada na maior parte do litoral - leste.

A precipitação anual média cai significativamente do litoral para o interior. A costa Atlântica, incluindo Macapá, registra uma média de 3 250 mm de chuva anuais, diferente de Serra do Navio, que recebe uma diferença de 1 000 mm anuais. Os ventos no Amapá são, em sua maioria, moderados; a temperatura mínima já registrada foi 16°C e a máxima absoluta já atingida foi de 38°C. A umidade anual gira em torno de 85%.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Pedagogo

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e históricos da educação: Concepções filosóficas da educação;

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 delinea 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 cientificista que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um

simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos.

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio. Com efeito, tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista, não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana, que é a sua profunda e radical historicidade, a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a intersecção do social com o histórico. O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais 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, formalmente, 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 aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da “essência humana”, pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. A educação pode, pois, ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação. Mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia

tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas, caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade. A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois, não se atendo aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em íde maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em 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 fazer 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 abordagens 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 praxio-lógico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática. uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja, o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa, não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas.

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