



AVISO IMPORTANTE: **Este é um Material de Demonstração**

Este arquivo representa uma prévia exclusiva da apostila.

Aqui, você poderá conferir algumas páginas selecionadas para conhecer de perto a qualidade, o formato e a proposta pedagógica do nosso conteúdo. Lembramos que este não é o material completo.



POR QUE INVESTIR NA APOSTILA COMPLETA?



- × Conteúdo totalmente alinhado ao edital.
- × Teoria clara, objetiva e sempre atualizada.
- × Dicas práticas, quadros de resumo e linguagem descomplicada.
- × Exercícios comentados para fixação do aprendizado.
- × Bônus especiais que otimizam seus estudos.

Aproveite a oportunidade de intensificar sua preparação com um material completo e focado na sua aprovação:
Acesse agora: www.apostilasopcao.com.br

Disponível nas versões impressa e digital, com envio imediato!

Estudar com o material certo faz toda a diferença na sua jornada até a APROVAÇÃO.





ITATIBA – SP

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ITATIBA - SÃO
PAULO - SP**

**Professor PEB II – Língua Portuguesa –
Substituto e Professor PEB II –
Língua Portuguesa – Titular**

CONCURSO PÚBLICO Nº 001/2025

**CÓD: OP-040MA-25
7908403573776**

Língua Portuguesa

1. Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	9
2. Sinônimos e antônimos; Sentido próprio e figurado das palavras.....	16
3. Pontuação	19
4. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.....	20
5. Concordância verbal e nominal	26
6. Regência verbal e nominal	28
7. Colocação pronominal	29
8. Crase	31

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

1. Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e de Escola	39
2. A função social da escola, a educação inclusiva e o compromisso ético e social do educador	39
3. Gestão democrática: a participação como princípio.....	42
4. Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.....	43
5. A integração entre educar e cuidar na Educação Básica.....	44
6. Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola	47
7. Construção participativa do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola.....	49
8. Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento	51
9. Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.....	55
10. Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.....	57
11. Currículo na Educação Básica: a função da competência leitora e o desenvolvimento dos saberes escolares das diversas áreas de conhecimento	59
12. Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos diversos tipos de conteúdos; o trabalho por projetos.....	61
13. A avaliação mediadora e a construção do conhecimento: acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem....	69
14. A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.....	72
15. A inerente formação continuada do educador	75
16. A educação escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).....	77

Bibliografia

1. AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006	85
2. ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica.....	85
3. AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016	86
4. CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28- 32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009	87
5. COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5)	88

6. CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Editora Cortez, 2002. (Capítulos 3 e 7).....	89
7. DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.....	90
8. FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização)	90
9. GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, in: ARANTES, Valéria A. Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003	91
10. GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade	92
11. HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22, pág. 51 a 59.....	93
12. LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. (Capítulo 6).....	94
13. LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte	94
14. LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 2013, capítulos 2,7 e 9	95
15. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001	96
16. MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: Revista DiálogoEducativo, Curitiba, v.4, n.12.p.13-21, maio/ago.2004	97
17. MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora	98
18. PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1	100
19. QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C.. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).....	100
20. RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998	101
21. RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2001 (capítulos 2 e 3)	102
22. ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará, 2010	103
23. VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. 2.ª ed. Campinas: Papirus, 1996	104
24. VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.....	105
25. WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000, (capítulos 4 e 8).....	106
26. ZABALA, Antoni. A Prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998, (capítulo 2)	107

Legislação e Documentos Oficiais

1. BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 217. BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 1º ao 6º; 15 ao 18-B; 53 a 59, 131 a 137.	109
2. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).....	112
3. BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada)	130
4. BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010	149
5. BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010	159

Conhecimentos Específicos

Professor PEB II – Língua Portuguesa – Substituto e Professor PEB II – Língua Portuguesa – Titular

1. Aprendizagem de língua materna: estrutura, uso e funções	171
2. Concepções de língua e suas implicações para o ensino	173
3. Gramática e ensino: metalinguagem, uso e reflexão	175
4. Variações linguísticas e norma-padrão: abordagem na prática pedagógica	178
5. Linguagem: uso, funções, análise	179
6. Língua oral e língua escrita	181
7. Teorias linguísticas e Base Nacional Comum Curricular (Ensino Fundamental e Médio)	184
8. Gêneros textuais e tipos textuais: o ensino em sala de aula	189
9. Texto e intertextualidade	195
10. Coesão e coerência textuais	199
11. O texto e a prática de análise linguística	201
12. Leitura e produção de textos: práticas de ensino e aprendizagem	204
13. Ortografia Oficial da Língua Portuguesa	206
14. Ensino de língua portuguesa e novas tecnologias em sala de aula	208
15. Ensino de literatura: concepções sobre a relação entre as categorias da literatura e a formação docente	210

Bibliografia - Específicos

1. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006	219
2. ANTUNES, I. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003	219
3. BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992	220
4. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004	221
5. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa (4.1.1.; 4.1.1.2.)	222
6. DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004	223
7. GERALDI, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997	225
8. KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1993	225
9. KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011	226
10. KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011	226
11. MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. (org.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002	226
12. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005	227
13. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008	227
14. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004	228

ÍNDICE

15. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, v. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005	229
16. ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012	230
17. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CURRÍCULO PAULISTA. Língua Portuguesa. São Paulo: SE, 2019. p. 95 – 206....	231
18. ITATIBA – Secretaria da Educação. Currículo: Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano	232

LÍNGUA PORTUGUESA

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

A leitura e interpretação de textos são habilidades essenciais no âmbito dos concursos públicos, pois exigem do candidato a capacidade de compreender não apenas o sentido literal, mas também as nuances e intenções do autor. Os textos podem ser divididos em duas categorias principais: literários e não literários. A interpretação de ambos exige um olhar atento à estrutura, ao ponto de vista do autor, aos elementos de coesão e à argumentação. Neste contexto, é crucial dominar técnicas de leitura que permitam identificar a ideia central do texto, inferir informações implícitas e analisar a organização textual de forma crítica e objetiva.

— Compreensão Geral do Texto

A compreensão geral do texto consiste em identificar e captar a mensagem central, o tema ou o propósito de um texto, sejam eles explícitos ou implícitos. Esta habilidade é crucial tanto em textos literários quanto em textos não literários, pois fornece ao leitor uma visão global da obra, servindo de base para uma interpretação mais profunda. A compreensão geral vai além da simples decodificação das palavras; envolve a percepção das intenções do autor, o entendimento das ideias principais e a identificação dos elementos que estruturam o texto.

— Textos Literários

Nos textos literários, a compreensão geral está ligada à interpretação dos aspectos estéticos e subjetivos. É preciso considerar o gênero (poesia, conto, crônica, romance), o contexto em que a obra foi escrita e os recursos estilísticos utilizados pelo autor. A mensagem ou tema de um texto literário muitas vezes não é transmitido de maneira direta. Em vez disso, o autor pode utilizar figuras de linguagem (metáforas, comparações, simbolismos), criando camadas de significação que exigem uma leitura mais interpretativa.

Por exemplo, em um poema de Manuel Bandeira, como “O Bicho”, ao descrever um homem que revirava o lixo em busca de comida, a compreensão geral vai além da cena literal. O poema denuncia a miséria e a degradação humana, mas faz isso por meio de uma imagem que exige do leitor sensibilidade para captar essa crítica social indireta.

Outro exemplo: em contos como “A Hora e a Vez de Augusto Matraga”, de Guimarães Rosa, a narrativa foca na jornada de transformação espiritual de um homem. Embora o texto tenha uma história clara, sua compreensão geral envolve perceber os elementos de religiosidade e redenção que permeiam a narrativa, além de entender como o autor utiliza a linguagem regionalista para dar profundidade ao enredo.

— Textos Não Literários

Em textos não literários, como artigos de opinião, reportagens, textos científicos ou jurídicos, a compreensão geral tende a ser mais direta, uma vez que esses textos visam transmitir informações objetivas, ideias argumentativas ou instruções. Neste caso, o leitor precisa identificar claramente o tema principal ou a tese defendida pelo autor e compreender o desenvolvimento lógico do conteúdo.

Por exemplo, em um artigo de opinião sobre os efeitos da tecnologia na educação, o autor pode defender que a tecnologia é uma ferramenta essencial para o aprendizado no século XXI. A compreensão geral envolve identificar esse posicionamento e as razões que o autor oferece para sustentá-lo, como o acesso facilitado ao conhecimento, a personalização do ensino e a inovação nas práticas pedagógicas.

Outro exemplo: em uma reportagem sobre desmatamento na Amazônia, o texto pode apresentar dados e argumentos para expor a gravidade do problema ambiental. O leitor deve captar a ideia central, que pode ser a urgência de políticas de preservação e as consequências do desmatamento para o clima global e a biodiversidade.

— Estratégias de Compreensão

Para garantir uma boa compreensão geral do texto, é importante seguir algumas estratégias:

- **Leitura Atenta:** Ler o texto integralmente, sem pressa, buscando entender o sentido de cada parte e sua relação com o todo.

- **Identificação de Palavras-Chave:** Buscar termos e expressões que se repetem ou que indicam o foco principal do texto.

- **Análise do Título e Subtítulos:** Estes elementos frequentemente apontam para o tema ou ideia principal do texto, especialmente em textos não literários.

- **Contexto de Produção:** Em textos literários, o contexto histórico, cultural e social do autor pode fornecer pistas importantes para a interpretação do tema. Nos textos não literários, o contexto pode esclarecer o objetivo do autor ao produzir aquele texto, seja para informar, convencer ou instruir.

- **Perguntas Norteadoras:** Ao ler, o leitor pode se perguntar: Qual é o tema central deste texto? Qual é a intenção do autor ao escrever este texto? Há uma mensagem explícita ou implícita?

Exemplos Práticos

- **Texto Literário:** Um poema como “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias pode, à primeira vista, parecer apenas uma descrição saudosista da pátria. No entanto, a compreensão geral

deste texto envolve entender que ele foi escrito no contexto de um poeta exilado, expressando tanto amor pela pátria quanto um sentimento de perda e distanciamento.

- **Texto Não Literário:** Em um artigo sobre as mudanças climáticas, a tese principal pode ser que a ação humana é a principal responsável pelo aquecimento global. A compreensão geral exigiria que o leitor identificasse essa tese e as evidências apresentadas, como dados científicos ou opiniões de especialistas, para apoiar essa afirmação.

– Importância da Compreensão Geral

Ter uma boa compreensão geral do texto é o primeiro passo para uma interpretação eficiente e uma análise crítica. Nos concursos públicos, essa habilidade é frequentemente testada em questões de múltipla escolha e em questões dissertativas, nas quais o candidato precisa demonstrar sua capacidade de resumir o conteúdo e de captar as ideias centrais do texto.

Além disso, uma leitura superficial pode levar a erros de interpretação, prejudicando a resolução correta das questões. Por isso, é importante que o candidato esteja sempre atento ao que o texto realmente quer transmitir, e não apenas ao que é dito de forma explícita. Em resumo, a compreensão geral do texto é a base para todas as outras etapas de interpretação textual, como a identificação de argumentos, a análise da coesão e a capacidade de fazer inferências.

– Ponto de Vista ou Ideia Central Defendida pelo Autor

O ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor são elementos fundamentais para a compreensão do texto, especialmente em textos argumentativos, expositivos e literários. Identificar o ponto de vista do autor significa reconhecer a posição ou perspectiva adotada em relação ao tema tratado, enquanto a ideia central refere-se à mensagem principal que o autor deseja transmitir ao leitor.

Esses elementos revelam as intenções comunicativas do texto e ajudam a esclarecer as razões pelas quais o autor constrói sua argumentação, narrativa ou descrição de determinada maneira. Assim, compreender o ponto de vista ou a ideia central é essencial para interpretar adequadamente o texto e responder a questões que exigem essa habilidade.

– Textos Literários

Nos textos literários, o ponto de vista do autor pode ser transmitido de forma indireta, por meio de narradores, personagens ou símbolos. Muitas vezes, os autores não expõem claramente suas opiniões, deixando a interpretação para o leitor. O ponto de vista pode variar entre diferentes narradores e personagens, enriquecendo a pluralidade de interpretações possíveis.

Um exemplo clássico é o narrador de “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Embora Bentinho (o narrador-personagem) conte a história sob sua perspectiva, o leitor percebe que o ponto de vista dele é enviesado, e isso cria ambiguidade sobre a questão central do livro: a possível traição de Capitu. Nesse caso, a ideia central pode estar relacionada à incerteza e à subjetividade das percepções humanas.

Outro exemplo: em “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, o ponto de vista é o de uma narrativa em terceira pessoa que se foca nos personagens humildes e no sofrimento causado pela

seca no sertão nordestino. A ideia central do texto é a denúncia das condições de vida precárias dessas pessoas, algo que o autor faz por meio de uma linguagem econômica e direta, alinhada à dureza da realidade descrita.

Nos poemas, o ponto de vista também pode ser identificado pelo eu lírico, que expressa sentimentos, reflexões e visões de mundo. Por exemplo, em “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, o eu lírico adota um tom de indignação e denúncia ao descrever as atrocidades da escravidão, reforçando uma ideia central de crítica social.

– Textos Não Literários

Em textos não literários, o ponto de vista é geralmente mais explícito, especialmente em textos argumentativos, como artigos de opinião, editoriais e ensaios. O autor tem o objetivo de convencer o leitor de uma determinada posição sobre um tema. Nesse tipo de texto, a tese (ideia central) é apresentada de forma clara logo no início, sendo defendida ao longo do texto com argumentos e evidências.

Por exemplo, em um artigo de opinião sobre a reforma tributária, o autor pode adotar um ponto de vista favorável à reforma, argumentando que ela trará justiça social e reduzirá as desigualdades econômicas. A ideia central, neste caso, é a defesa da reforma como uma medida necessária para melhorar a distribuição de renda no país. O autor apresentará argumentos que sustentem essa tese, como dados econômicos, exemplos de outros países e opiniões de especialistas.

Nos textos científicos e expositivos, a ideia central também está relacionada ao objetivo de informar ou esclarecer o leitor sobre um tema específico. A neutralidade é mais comum nesses casos, mas ainda assim há um ponto de vista que orienta a escolha das informações e a forma como elas são apresentadas. Por exemplo, em um relatório sobre os efeitos do desmatamento, o autor pode não expressar diretamente uma opinião, mas ao apresentar evidências sobre o impacto ambiental, está implicitamente sugerindo a importância de políticas de preservação.

– Como Identificar o Ponto de Vista e a Ideia Central

Para identificar o ponto de vista ou a ideia central de um texto, é importante atentar-se a certos aspectos:

1. Título e Introdução: Muitas vezes, o ponto de vista do autor ou a ideia central já são sugeridos pelo título do texto ou pelos primeiros parágrafos. Em artigos e ensaios, o autor frequentemente apresenta sua tese logo no início, o que facilita a identificação.

2. Linguagem e Tom: A escolha das palavras e o tom (objetivo, crítico, irônico, emocional) revelam muito sobre o ponto de vista do autor. Uma linguagem carregada de emoção ou uma sequência de dados e argumentos lógicos indicam como o autor quer que o leitor interprete o tema.

3. Seleção de Argumentos: Nos textos argumentativos, os exemplos, dados e fatos apresentados pelo autor refletem o ponto de vista defendido. Textos favoráveis a uma determinada posição tenderão a destacar aspectos que reforcem essa perspectiva, enquanto minimizam ou ignoram os pontos contrários.

4. Conectivos e Estrutura Argumentativa: Conectivos como “portanto”, “por isso”, “assim”, “logo” e “no entanto” são usados para introduzir conclusões ou para contrastar argumentos, ajudando a deixar claro o ponto de vista do autor. A organização do texto em blocos de ideias também pode indicar a progressão da defesa da tese.

5. Conclusão: Em muitos textos, a conclusão serve para reafirmar o ponto de vista ou ideia central. Neste momento, o autor resume os principais argumentos e reforça a posição defendida, ajudando o leitor a compreender a ideia principal.

Exemplos Práticos

- **Texto Literário:** No conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, o narrador adota uma postura irônica, refletindo o ceticismo em relação à superstição. A ideia central do texto gira em torno da crítica ao comportamento humano que, por vezes, busca respostas mágicas para seus problemas, ignorando a racionalidade.

- **Texto Não Literário:** Em um artigo sobre os benefícios da alimentação saudável, o autor pode adotar o ponto de vista de que uma dieta equilibrada é fundamental para a prevenção de doenças e para a qualidade de vida. A ideia central, portanto, é que os hábitos alimentares influenciam diretamente a saúde, e isso será sustentado por argumentos baseados em pesquisas científicas e recomendações de especialistas.

– Diferença entre Ponto de Vista e Ideia Central

Embora relacionados, ponto de vista e ideia central não são sinônimos. O ponto de vista refere-se à posição ou perspectiva do autor em relação ao tema, enquanto a ideia central é a mensagem principal que o autor quer transmitir. Um texto pode defender a mesma ideia central a partir de diferentes pontos de vista. Por exemplo, dois textos podem defender a preservação do meio ambiente (mesma ideia central), mas um pode adotar um ponto de vista econômico (focando nos custos de desastres naturais) e o outro, um ponto de vista social (focando na qualidade de vida das futuras gerações).

– Argumentação

A argumentação é o processo pelo qual o autor apresenta e desenvolve suas ideias com o intuito de convencer ou persuadir o leitor. Em um texto argumentativo, a argumentação é fundamental para a construção de um raciocínio lógico e coeso que sustente a tese ou ponto de vista do autor. Ela se faz presente em diferentes tipos de textos, especialmente nos dissertativos, artigos de opinião, editoriais e ensaios, mas também pode ser encontrada de maneira indireta em textos literários e expositivos.

A qualidade da argumentação está diretamente ligada à clareza, à consistência e à relevância dos argumentos apresentados, além da capacidade do autor de antecipar e refutar possíveis contra-argumentos. Ao analisar a argumentação de um texto, é importante observar como o autor organiza suas ideias, quais recursos utiliza para justificar suas posições e de que maneira ele tenta influenciar o leitor.

– Estrutura da Argumentação

A argumentação em um texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, costuma seguir uma estrutura lógica que inclui:

1. Tese: A tese é a ideia central que o autor pretende defender. Ela costuma ser apresentada logo no início do texto, frequentemente na introdução. A tese delimita o ponto de vista do autor sobre o tema e orienta toda a argumentação subsequente.

2. Argumentos: São as justificativas que sustentam a tese. Podem ser de vários tipos, como argumentos baseados em fatos, estatísticas, opiniões de especialistas, experiências concretas ou raciocínios lógicos. O autor utiliza esses argumentos para demonstrar a validade de sua tese e persuadir o leitor.

3. Contra-argumentos e Refutação: Muitas vezes, para fortalecer sua argumentação, o autor antecipa e responde a possíveis objeções ao seu ponto de vista. A refutação é uma estratégia eficaz que demonstra que o autor considerou outras perspectivas, mas que tem razões para desconsiderá-las ou contestá-las.

4. Conclusão: Na conclusão, o autor retoma a tese inicial e resume os principais pontos da argumentação, reforçando seu ponto de vista e buscando deixar uma impressão duradoura no leitor.

– Tipos de Argumentos

A argumentação pode utilizar diferentes tipos de argumentos, dependendo do objetivo do autor e do contexto do texto. Entre os principais tipos, podemos destacar:

1. Argumento de autoridade: Baseia-se na citação de especialistas ou de instituições renomadas para reforçar a tese. Esse tipo de argumento busca emprestar credibilidade à posição defendida.

Exemplo: “Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma alimentação equilibrada pode reduzir em até 80% o risco de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão.”

2. Argumento de exemplificação: Utiliza exemplos concretos para ilustrar e validar o ponto de vista defendido. Esses exemplos podem ser tirados de situações cotidianas, casos históricos ou experimentos.

Exemplo: “Em países como a Suécia e a Finlândia, onde o sistema educacional é baseado na valorização dos professores, os índices de desenvolvimento humano são superiores à média global.”

3. Argumento lógico (ou dedutivo): É baseado em um raciocínio lógico que estabelece uma relação de causa e efeito, levando o leitor a aceitar a conclusão apresentada. Esse tipo de argumento pode ser dedutivo (parte de uma premissa geral para uma conclusão específica) ou indutivo (parte de exemplos específicos para uma conclusão geral).

Exemplo dedutivo: “Todos os seres humanos são mortais. Sócrates é um ser humano. Logo, Sócrates é mortal.”

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

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

A **educação** é imprescindível para a formação do cidadão e, consequentemente, para a transformação da sociedade, sendo responsável por **multiplicar o conhecimento e desenvolver habilidades que favoreçam a atuação dos indivíduos em suas comunidades.**

Assim, podemos entender a educação como **instrumento transformador**, cuja principal função é permitir a renovação da sociedade, movimentando a estrutura social de forma contínua, bem como, promover a reflexão e encaminhar as tomadas de decisões para o futuro.

Nesse contexto, a escola é responsável por ensinar o aluno a **desenvolver e ampliar suas percepções de mundo** e conscientizá-lo a respeito de seus **direitos e deveres com a sociedade**, trabalhando para a formação de cidadãos atuantes, que contribuem com o bem estar de todos. Além disso, cabe à escola instruir o aluno na **construção de sua carreira profissional.**

Quando pensamos a cerca das concepções de escola e educação, precisamos considerar que as **escolas** são entendidas como **locais de transformação da sociedade**, trabalhando sobre o processo de conscientização da própria realidade do estudante, envolvendo temas relacionados à prática social, que se realiza nas experiências pessoais levadas pelos alunos à sala de aula.

No que se refere às concepções educacionais, estas envolvem três níveis. O primeiro nível é a **filosofia da educação** que busca explicitar suas finalidades e valores, expressando uma visão geral sobre o homem, o mundo e a sociedade. O segundo nível, da **teoria da educação**, sistematiza os conhecimentos disponíveis, permitindo a compreensão do papel da educação na sociedade. Com isso, a pedagogia, estabelece os métodos, processos e procedimentos utilizados no fazer educativo, com o propósito de garantir sua eficácia.

Por fim, o terceiro nível refere-se à **prática pedagógica** propriamente dita, ou seja, refere-se ao modo como é organizado e realizado o processo educativo.

É preciso considerar a existência das concepções educacionais formuladas com base nas escolas tradicionais, tecnicistas e escolanovistas, as chamadas **teorias acríticas** que consideram o descompromisso da escola com as transformações sociais, privilegiando a cultura da elite dominante e contribuindo com a imobilidade social e econômica.

Portanto, podemos entender a expressão “concepções educacionais” como as diferentes formas pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, produziram-se diferentes concepções, que transitam entre a escola enquanto agente transformador da sociedade, responsável pela formação de cidadãos conscientes e atuantes dentro de suas comunidades e a escola descompromissada com

a transformação da sociedade, privilegiando a elite dominante e formando indivíduos conformados com a realidade social para integrarem a massa trabalhadora.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O COMPROMISSO ÉTICO E SOCIAL DO EDUCADOR

Quanto à **função social da educação**, cabe destacar o entendimento de que a educação é processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza a importância de que ela se dê de forma contínua ao longo da vida. Assim, para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sua prática social deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas, desde que justificadas¹.

Como prática social, a educação tem como loci privilegiados, mas não exclusivos, a escola e os espaços comunitários, entendidos como cenário da garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as demandas da sociedade enquanto parâmetro para o desenvolvimento das atividades.

Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social (aquela que promove a valorização das diferenças, a igualdade de condições e oportunidades, respeitando as especificidades regionais), para todos e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida, na escola, de crianças, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades.

Como **função social**, há que reconhecer o papel estratégico da escola e da educação na construção de uma nova ética centrada na vida, na solidariedade, sob uma cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, grupos historicamente excluídos: povos tradicionais, negros, povos da floresta, indígenas, mulheres etc.

Ao eleger a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, ações, conferindo a ela uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva, a constituição do referido sistema vai requerer investimento na educação básica e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; respeito à diversidade; gestão democrática e formação e valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A consolidação de um sistema nacional de educação não pode ser realizada, sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e

1 (Adaptado de) Conferência Nacional da Educação Básica – Documento final; 2008.

na escola. Por isso, sua realização, assim como o cumprimento e atendimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa, só será possível através do debate público e da articulação entre Estado, escola e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz.

Assim, os esforços prioritários do sistema nacional articulado de educação devem partir das regiões com baixo IDH, para cumprir ou superar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

No cenário educacional brasileiro, marcado pela edição de planos e projetos educacionais, torna-se necessário empreender ações articuladas entre a proposição e a materialização de políticas, bem como ações de planejamento sistemático. Elas precisam se vincular a uma política nacional para a educação básica, com vistas ao seu acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Outro aspecto de extrema importância na mobilização nacional refere-se à construção de uma política nacional de avaliação, entendida como processo contínuo e que contribua para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, das escolas, tanto as públicas, quanto as privadas, e do processo ensino-aprendizagem, resultando em uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Nesse sentido, é necessário que a construção de um sistema nacional de avaliação amplo considere não apenas o desempenho, o fluxo e a evasão escolar do estudante, mas também as variáveis relativas à infraestrutura das redes de ensino. Tal política não pode se reduzir a instrumentos centralizados de avaliação em larga escala, mas deve, sim, estimular e auxiliar estados e municípios a também implantarem sistemas próprios, que levem em conta a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, restringindo seu caráter a diagnóstico, visando à superação de dificuldades na formação dos profissionais da educação.

Para tanto, é preciso considerar a ampliação dos indicadores que afetam o desempenho escolar para além do nível cognitivo dos estudantes e dos indicadores relativos à aprovação e à evasão.

Uma concepção ampla de avaliação precisa incorporar o atributo da qualidade como **função social** da escola e a articulação entre os sistemas de ensino, em todas as suas modalidades, por meio do Sistema Nacional de Educação (SNE), além de se tornar periódica e continuada, para alunos, professores e gestores do sistema.

Deve, também, agregar indicadores institucionais, tais como: projetos político-pedagógicos; infraestrutura; tempo de permanência do estudante na escola; gestão democrática escolar; participação do corpo discente na vida escolar, sistema de avaliação local; carreira, salário e qualificação dos trabalhadores da educação; formação continuada e tempo de planejamento na unidade de ensino; formação e forma de escolha do dirigente escolar; número de alunos por sala e material pedagógico disponível, dentre outros.

Desse modo, construir um sistema nacional de avaliação amplo, que não considere apenas o desempenho, o fluxo e a evasão escolar, mas também as variáveis como a infraestrutura das redes de ensino, significará estruturá-lo na perspectiva da aprendizagem e não da punição.

A educação inclusiva e o compromisso ético e social do educador

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder².

Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim os nomearam e identificaram. Inobstante a hierarquia que existe no sistema, os papéis devem ser definidos e trabalhados de forma colaborativa, para que ocorra efetivamente respeito à diversidade, aos princípios democráticos constituídos legalmente.

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Eles exigem posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários, a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática face ao diverso.

Pode-se dizer que há um movimento na educação brasileira frente à necessidade da inclusão, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos.

Só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade. Mas, além de sensibilidade, criticidade e reconhecimento para desencadear ações concretas, são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e desigualdade, articulados a uma visão ampla de educação, sociedade sustentável e políticas públicas.

Nem sempre a discussão sobre a “inclusão social” incorpora e pondera a sua complexidade na vida dos sujeitos sociais e reconhece o direito à diversidade como condição para o exercício pleno dos direitos humanos. Portanto, não é toda e qualquer política de inclusão que consegue contemplar a diversidade na sua forma mais radical.

A política de inclusão que contempla as diferenças vai além do aspecto social. Trata-se de noção abrangente e politizada, que tem como eixo o direito ao trato, ao convívio democrático e público das diversidades, em contextos marcados pela desigualdade e exclusão étnico racial, social, geracional, de religiosidade, de gênero e orientação sexual, de pessoas com deficiências, entre outros. Essa reflexão, que já ocupa espaço destacado na agenda social e política do País, precisa ocupar mais espaço na agenda educacional.

As políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica. É fundamental promover discussões e ações sistemáticas voltadas para: o combate ao racismo e o sexismo; a promoção da equidade de gênero; a diversidade regional; a educação escolar indígena;

2 (Adaptado de) Conferência Nacional da Educação Básica – Documento final; 2008.

a educação e afro descendência; a educação quilombola; a educação do campo; a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que têm deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; a educação de pessoas privadas de sua liberdade; a educação e diversidade sexual e cultural.

Na perspectiva da **educação inclusiva**, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O grande desafio está em desenvolver uma postura de não hierarquização das diferenças e em entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro. Na realidade, todos são diferentes. Tal constatação e senso político devem contribuir para se avançar na construção dos direitos sociais, humanos, culturais, econômicos e políticos.

A cobrança, hoje feita à educação, de inclusão e valorização da diversidade tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos e sociais diferentes passaram a destacar politicamente as suas singularidades e identidades, cobrando tratamento justo, com equidade, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre as diferenças, social e culturalmente construídas. Esses grupos questionam as políticas de inclusão, buscando superar a visão assistencialista que ainda recai sobre elas, reivindicando a adoção de políticas afirmativas, objetivando garantir o respeito às diferenças.

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social, política, econômica e cultural, reforçada pelo próprio sistema. Um dos aspectos dessa exclusão, que nem sempre é discutido no campo educacional, tem sido a negação das diferenças.

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo.

Compreender a relação entre diversidade e educação básica implica delimitar um princípio radical da educação pública laica, plural e democrática, gratuita e de boa qualidade: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que

compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos orientadores da sua ação e das práticas pedagógicas.

Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de omissão diante da imbricação entre diversidade e desigualdade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da questão.

A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender, pensar e agir de modo a superar as relações assimétricas históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, que envolvem fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

Falar sobre diversidade e diferença exige, também, posicionar-se e participar contra processos de colonização e dominação. Exige compreender e lidar com as relações de poder.

Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram inferiorizadas e os preconceitos, violência e discriminações, naturalizadas. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais em prol do respeito à diversidade. Os movimentos negro, quilombola, feminista, indígena, juvenil, dos trabalhadores do campo, das pessoas com deficiência, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (GLBTQT), dos povos da floresta, dos sem-terra, das comunidades de povos tradicionais e sócio ambientalistas são atores políticos centrais nesse debate. Eles colocam em xeque os princípios generalistas e a escola uniformizadora, que, apesar dos avanços dos últimos anos, ainda persistem nos sistemas de educação.

Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos político pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis e diretrizes curriculares nacionais.

Os movimentos sociais vão além da compreensão da diversidade como a construção histórica, social e cultural das diferenças. Eles politizam as diferenças e as colocam no cerne das lutas pela afirmação e garantia dos direitos. Ao atuarem dessa forma, questionam o tratamento dado pelo Estado à questão da diversidade e lhe cobram políticas públicas e democráticas e a construção de políticas públicas específicas.

É o momento de mapear, refletir, analisar e avaliar essas respostas, a fim de transformar as práticas pedagógicas. Deve-se entender as iniciativas das políticas educacionais de inclusão da diversidade desencadeadas nos últimos anos, como um processo que se dá na inter-relação e na negociação entre as demandas dos movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário, a escola e o Estado.

Aos poucos, vêm crescendo, também, os coletivos de profissionais da educação comprometidos com a diversidade. Muitos têm uma trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários, e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças.

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Essa sensibilidade vem se traduzindo em ações pedagógicas concretas de transformação do sistema educacional público

BIBLIOGRAFIA

**AGUIAR, MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA [ET. AL.].
CONSELHO ESCOLAR E A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA
E O DESENVOLVIMENTO COM IGUALDADE SOCIAL.
BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006**

O livro “Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social”, de Márcia Ângela da Silva Aguiar e outros autores, publicado pelo Ministério da Educação em 2006, aborda a importância da gestão democrática na escola e o papel do Conselho Escolar na construção de uma educação que contribua para a igualdade social. A obra enfatiza que a escola não pode ser vista como uma instituição isolada, mas sim como parte de um contexto social mais amplo, onde a participação coletiva é essencial para garantir um ensino de qualidade e mais inclusivo.

O Conselho Escolar é um espaço de decisão e participação que envolve professores, diretores, funcionários, estudantes e famílias, funcionando como um canal para tornar a gestão mais transparente e compartilhada. A obra destaca que, quando há um Conselho atuante e representativo, as decisões sobre a escola são tomadas de forma mais democrática e alinhadas às reais necessidades da comunidade. Dessa maneira, a escola passa a ser um agente transformador da realidade social, contribuindo para reduzir desigualdades e promover a cidadania.

A discussão central do livro gira em torno da relação entre educação e igualdade social. Os autores argumentam que, para que a escola cumpra seu papel de promotora de justiça social, é essencial que todos os atores envolvidos tenham voz e poder de decisão. Além disso, a obra reforça a ideia de que a democratização da escola passa não apenas pela participação dos conselhos escolares, mas também pelo fortalecimento da autonomia das instituições de ensino e pela valorização do diálogo entre escola e comunidade.

Outro ponto relevante abordado no livro é a necessidade de formação e capacitação dos membros do Conselho Escolar, pois, sem conhecimento sobre suas funções e sobre o funcionamento da escola, sua atuação pode ser limitada. O texto também discute os desafios enfrentados na implementação dos Conselhos, como a falta de participação ativa de algumas comunidades e a resistência à gestão democrática em algumas escolas.

Em resumo, a obra destaca o Conselho Escolar como um mecanismo fundamental para garantir que a escola seja um espaço de inclusão, participação e promoção da igualdade social. Ao fortalecer esse órgão e incentivar a participação de todos os envolvidos, a escola se torna mais eficaz na sua função educadora e social, ajudando a construir uma sociedade mais justa. É um material essencial para educadores, gestores escolares e todos aqueles que acreditam na educação como ferramenta de transformação social.

**ARÊAS, CELINA ALVES. A FUNÇÃO SOCIAL DA
ESCOLA. CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

O livro “A Função Social da Escola”, de Celina Alves Arêas, apresenta uma discussão fundamental sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, enfatizando sua responsabilidade na formação de cidadãos críticos e participativos. A obra foi elaborada no contexto da Conferência Nacional da Educação Básica, um evento que buscou refletir sobre os desafios e caminhos da educação pública no Brasil. O texto parte da premissa de que a escola não pode ser vista apenas como um espaço de ensino de conteúdos acadêmicos, mas sim como uma instituição com um papel social amplo, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A autora argumenta que a escola tem o dever de garantir não apenas o acesso à educação, mas também a permanência dos alunos no ambiente escolar e o sucesso na aprendizagem. Isso significa que o compromisso da escola vai além da simples transmissão de conhecimento; ela precisa atuar na redução das desigualdades sociais, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizado, independentemente de sua origem socioeconômica. Para isso, Arêas defende uma abordagem pedagógica que leve em conta a realidade dos alunos, respeitando suas experiências e promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Um dos pontos centrais da obra é a ideia de que a educação deve ser um direito garantido a todos e não um privilégio de poucos. A autora critica modelos educacionais que reforçam a exclusão e a reprodução das desigualdades, argumentando que a escola tem um papel ativo na formação de indivíduos capazes de transformar sua própria realidade. Dessa forma, a educação deve ser vista como um instrumento de emancipação social, e não apenas como um mecanismo para inserção no mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante abordado no livro é a necessidade de uma gestão democrática da escola. Para que a instituição cumpra sua função social, é essencial que haja participação ativa de professores, estudantes, famílias e da comunidade escolar como um todo. Isso passa pela valorização dos profissionais da educação, pelo fortalecimento dos Conselhos Escolares e pela criação de espaços de diálogo e tomada de decisão coletiva.

Além disso, Arêas enfatiza a importância de a escola estar atenta às mudanças da sociedade. O mundo contemporâneo está em constante transformação, e a educação precisa acompanhar essas mudanças para continuar sendo relevante. Isso inclui a incorporação de novas tecnologias, a valorização da diversidade cultural e a abordagem de temas sociais urgentes, como desigualdade, racismo, meio ambiente e direitos humanos.

No decorrer do texto, a autora também aponta os desafios enfrentados pela educação pública no Brasil, como a falta de infraestrutura adequada, a desvalorização dos professores e as dificuldades na implementação de políticas educacionais eficazes. No entanto, ela reforça que, apesar dessas dificuldades, a escola continua sendo um dos principais meios para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, desde que haja um compromisso real com sua função social.

“A Função Social da Escola” é um texto essencial para educadores, gestores e todos aqueles que se preocupam com o futuro da educação no Brasil. Celina Alves Arêas reforça a ideia de que a escola tem um papel que vai além do ensino de disciplinas tradicionais, sendo um espaço de formação cidadã, de construção de valores e de transformação social. O livro não apenas destaca os desafios da educação, mas também aponta caminhos para fortalecer a escola como um ambiente inclusivo, democrático e comprometido com a justiça social.

AUAD, DANIELA. EDUCAR MENINAS E MENINOS – RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA. SÃO PAULO: EDITORA CONTEXTO, 2016

O livro “Educar Meninas e Meninos – Relações de Gênero na Escola”, de Daniela Auad, publicado pela Editora Contexto em 2016, mergulha na complexa e crucial discussão sobre como as questões de gênero permeiam o ambiente escolar e influenciam a formação de crianças e adolescentes. A obra se propõe a analisar criticamente as práticas pedagógicas, as interações sociais e as estruturas curriculares que, muitas vezes de forma implícita, reforçam estereótipos e desigualdades entre meninos e meninas. Auad explora como a escola, um microcosmo da sociedade, reflete e perpetua normas de gênero, mas também possui o potencial de desafiá-las e transformá-las.

Principais Pontos Abordados

Construção Social do Gênero: Auad parte do pressuposto fundamental de que gênero não é um dado biológico inato e imutável, mas sim uma construção social e cultural complexa. Isso significa que as características, comportamentos e papéis atribuídos a homens e mulheres são aprendidos e internalizados ao longo da vida, através de processos de socialização. A escola, como instituição socializadora fundamental, desempenha um papel significativo nesse processo, moldando percepções sobre o que é “ser menino” e “ser menina”. Por exemplo, a forma como se espera que meninos sejam “fortes” e “racionais”, enquanto meninas sejam “delicadas” e “emotivas”, são construções sociais que podem limitar o desenvolvimento individual e profissional de ambos.

Curriculo Oculto e Explícito: A autora investiga minuciosamente como o currículo escolar, tanto o explícito (conteúdos formais, como as disciplinas e os livros didáticos) quanto o oculto (valores, normas e expectativas não ditas, transmitidas através das práticas e interações cotidianas), contribui para a reprodução de papéis de gênero tradicionais. Isso pode se manifestar de diversas formas: na escolha de materiais didáticos que privilegiam figuras masculinas em posições de poder e liderança, nas brincadeiras incentivadas (meninos com carrinhos e meninas com bonecas), nas expectativas

diferenciadas de comportamento e desempenho para meninos e meninas (espera-se que meninos sejam mais ativos e meninas mais obedientes), e até mesmo na organização do espaço físico da sala de aula. Um exemplo clássico é a divisão de tarefas, onde meninas são frequentemente designadas para atividades de cuidado e organização, enquanto meninos são encorajados a realizar tarefas que exigem força física.

Interações em Sala de Aula: O livro analisa as dinâmicas de interação entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, sob a ótica de gênero. Questiona-se como a linguagem utilizada, a distribuição da atenção (quem recebe mais elogios e quem é mais repreendido), os elogios e as repreensões podem variar e impactar diferentemente meninos e meninas, reforçando ou desafiando estereótipos. Por exemplo, um professor pode elogiar um menino por sua “inteligência” em matemática, enquanto elogia uma menina por sua “dedicação” na mesma disciplina, transmitindo a mensagem implícita de que a habilidade matemática é natural para meninos e adquirida com esforço para meninas. Da mesma forma, a forma como os professores lidam com o comportamento disruptivo de meninos e meninas pode ser diferente, com meninos recebendo mais atenção e meninas sendo mais rapidamente silenciadas.

Desigualdades e Preconceitos: Auad discute como as desigualdades de gênero se manifestam no espaço escolar, podendo levar a situações de preconceito, discriminação, bullying e violência. A obra enfatiza a importância de a escola ser um ambiente seguro e inclusivo para todos, independentemente de seu gênero, orientação sexual, raça, etnia ou outras características identitárias. A desigualdade salarial entre homens e mulheres, por exemplo, pode ser perpetuada se a escola não abordar a questão da igualdade de oportunidades e não incentivar meninas a perseguir carreiras em áreas tradicionalmente dominadas por homens, como a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática (STEM - Science, Technology, Engineering, and Mathematics).

Violência de Gênero: Um aspecto relevante abordado é a violência de gênero no contexto escolar, seja ela física, verbal, psicológica ou simbólica, e como ela afeta a trajetória educacional e o bem-estar de meninas e meninos. A violência de gênero pode se manifestar através de piadas sexistas, assédio moral, agressões físicas e até mesmo estupro. A escola tem um papel fundamental na prevenção e no combate à violência de gênero, através da implementação de programas de conscientização, da promoção de uma cultura de respeito e da punição de comportamentos abusivos. É crucial que a escola ofereça apoio psicológico e jurídico às vítimas de violência de gênero e que trabalhe em parceria com famílias e outras instituições para garantir a segurança e o bem-estar de todos os alunos.

Práticas Pedagógicas para a Equidade: Mais do que apenas diagnosticar os problemas, o livro busca oferecer caminhos e reflexões para a construção de práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero. Isso inclui a desconstrução de estereótipos (através da apresentação de modelos positivos de homens e mulheres que desafiam os papéis tradicionais), o incentivo à diversidade (através da valorização das diferentes identidades de gênero e orientações sexuais), o respeito às individualidades (através da promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor) e a promoção de relações mais justas e igualitárias (através do incentivo ao diálogo, à empatia e à resolução pacífica de conflitos). Um exemplo prático

é a utilização de linguagem inclusiva em sala de aula, evitando o uso de termos genéricos que excluem as mulheres e utilizando pronomes neutros quando necessário.

Formação de Professores: A autora destaca a necessidade urgente de uma formação docente que contemple as discussões sobre gênero, capacitando os educadores a identificar e combater as desigualdades em suas práticas cotidianas e a promover uma educação mais emancipatória. A formação de professores deve incluir a discussão de conceitos-chave como identidade de gênero, orientação sexual, papéis de gênero, estereótipos, preconceitos e discriminação. Além disso, os professores devem ser capacitados a desenvolver estratégias pedagógicas que promovam a equidade de gênero e a combater a violência de gênero no ambiente escolar. A formação continuada também é fundamental para que os professores se mantenham atualizados sobre as novas pesquisas e os novos debates sobre gênero e educação.

Objetivo Central

O objetivo central de “Educar Meninas e Meninos” é sensibilizar educadores, gestores, pais e a sociedade em geral para a urgência de se pensar e transformar as relações de gênero na escola. Daniela Auad argumenta que uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade passa, necessariamente, pelo reconhecimento e enfrentamento das desigualdades de gênero, visando formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir uma sociedade mais justa para todos. Ao promover a igualdade de gênero na escola, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Em suma, a obra de Daniela Auad é uma contribuição fundamental para o debate sobre gênero e educação no Brasil, oferecendo análises aprofundadas e ferramentas para que a escola se torne um espaço de transformação social e de promoção da igualdade. O livro é um convite à reflexão e à ação, incentivando todos os envolvidos no processo educativo a repensar suas práticas e a construir uma escola mais justa, inclusiva e igualitária para todos.

CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. RELAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ESCOLA-FAMÍLIA. P. 28- 32. IN: CASTRO, JANE MARGARETH; REGATTIERI, MARILZA. INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: SUBSÍDIOS PARA PRÁTICAS ESCOLARES. BRASÍLIA: UNESCO, MEC, 2009

O trecho “Relações Contemporâneas Escola-Família”, presente no livro “Interação Escola-Família: Subsídios para Práticas Escolares”, de Jane Margaret Castro e Marilza Regattieri, discute a importância da parceria entre escola e família para o desenvolvimento integral dos estudantes. Publicado pela UNESCO e pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, o texto analisa como essa relação tem se transformado ao longo do tempo e os desafios que surgem no contexto educacional contemporâneo.

As autoras destacam que, historicamente, a relação entre escola e família passou por diversas mudanças. No passado, a família exercia um papel predominante na educação das crianças,

enquanto a escola era vista apenas como um espaço de ensino formal. Com o avanço da sociedade, especialmente a partir da industrialização e da urbanização, a responsabilidade da escola aumentou, assumindo funções que antes eram exclusivamente da família. Isso fez com que a instituição escolar se tornasse um dos principais agentes de socialização, o que, por sua vez, trouxe novas exigências para a relação entre pais, responsáveis e professores.

No contexto atual, essa relação enfrenta desafios significativos. Muitos pais, devido à rotina de trabalho e às condições socioeconômicas, têm dificuldade em participar ativamente da vida escolar de seus filhos. Além disso, há um afastamento natural entre as famílias e a escola quando não há canais de comunicação bem estabelecidos. As autoras ressaltam que a falta de diálogo entre esses dois agentes pode gerar conflitos, impactando diretamente o desempenho e a adaptação dos alunos no ambiente escolar.

Para que a interação entre escola e família seja eficaz, é necessário que haja uma comunicação clara e contínua. Castro e Regattieri apontam que um dos erros mais comuns nas escolas é o contato com os responsáveis ocorrer apenas em momentos de dificuldade, como em situações de indisciplina ou baixo rendimento dos alunos. Essa abordagem pode criar um vínculo negativo, no qual a escola passa a ser vista como um espaço de cobrança e não de parceria. Em vez disso, as autoras sugerem que a escola busque envolver os familiares de maneira mais ativa e positiva, por meio de reuniões periódicas, eventos culturais, projetos colaborativos e atividades que valorizem a participação da família no processo de aprendizagem.

Outro ponto enfatizado no texto é a necessidade de flexibilidade e adaptação por parte da escola para atender à diversidade das famílias contemporâneas. Com o aumento de diferentes configurações familiares, incluindo lares monoparentais, famílias reconstituídas e novas formas de organização social, a escola precisa estar preparada para lidar com essa realidade sem preconceitos ou julgamentos. Para isso, é fundamental que os educadores desenvolvam práticas inclusivas e acolhedoras, que respeitem e valorizem as particularidades de cada aluno e seu contexto familiar.

Além da comunicação e da inclusão, a construção de uma relação de confiança mútua entre escola e família é essencial. Quando os pais percebem que a escola está realmente preocupada com o bem-estar e o desenvolvimento de seus filhos, a tendência é que se envolvam mais nas atividades escolares. Da mesma forma, os professores devem reconhecer a importância do papel da família na educação, incentivando a troca de informações e criando um ambiente de cooperação.

O texto também traz reflexões sobre a responsabilidade compartilhada na educação. As autoras ressaltam que o sucesso escolar de uma criança não depende apenas da escola ou apenas da família, mas da colaboração entre os dois ambientes. Quando pais e professores trabalham juntos, as crianças se sentem mais seguras e motivadas para aprender. Isso significa que, além de ensinar conteúdos formais, a escola deve orientar as famílias sobre como podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional dos alunos em casa.

Por fim, “Relações Contemporâneas Escola-Família” reforça que a interação entre esses dois pilares da educação deve ser baseada no diálogo, no respeito e na cooperação. O fortalecimento dessa parceria pode trazer benefícios diretos para

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 – ARTIGOS 205 A 217. BRASIL. LEI FEDERAL Nº 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ATUALIZADA): ARTIGOS 1º AO 6º; 15 AO 18-B; 53 A 59, 131 A 137.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

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

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

CAPÍTULO II DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I- ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II- opinião e expressão;

III- crença e culto religioso;

IV- brincar, praticar esportes e divertir-se;

V- participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI- participar da vida política, na forma da lei;

VII- buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18- A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I- castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

- a) sofrimento físico; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
- b) lesão; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II- tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

- a) humilhe; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
- b) ameace gravemente; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

- c) ridicularize. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Art. 18- B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá- los, educá- los ou protegê- los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I- encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II- encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

III- encaminhamento a cursos ou programas de orientação; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

IV- obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

V- advertência. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

VI- garantia de tratamento de saúde especializado à vítima. (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

CAPÍTULO IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando- se- lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo- se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 53- A. É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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 adolescente trabalhador;

VII- atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático- escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer- lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I- maus- tratos envolvendo seus alunos;

II- reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III- elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar- se- ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo- se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

TÍTULO V

DO CONSELHO TUTELAR

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha. (Redação dada pela Lei nº 13.824, de 2019)

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

- I- reconhecida idoneidade moral;
- II- idade superior a vinte e um anos;
- III- residir no município.

Art. 134. Lei municipal ou distrital disporá sobre o local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar, inclusive quanto à remuneração dos respectivos membros, aos quais é assegurado o direito a: (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

I- cobertura previdenciária; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

II- gozo de férias anuais remuneradas, acrescidas de 1/3 (um terço) do valor da remuneração mensal; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

III- licença- maternidade; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

IV- licença- paternidade; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

V- gratificação natalina. (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

Parágrafo único. Constará da lei orçamentária municipal e da do Distrito Federal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar e à remuneração e formação continuada dos conselheiros tutelares. (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral. (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

CAPÍTULO II DAS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

I- atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II- atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;

III- promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV- encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V- encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI- providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

VII- expedir notificações;

VIII- requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX- assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X- representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, §3º, inciso II, da Constituição Federal ;

XI- representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

XII- promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus- tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

XIII- adotar, na esfera de sua competência, ações articuladas e efetivas direcionadas à identificação da agressão, à agilidade no atendimento da criança e do adolescente vítima de violência doméstica e familiar e à responsabilização do agressor; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XIV- atender à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência doméstica e familiar, ou submetido a tratamento cruel ou degradante ou a formas violentas de educação, correção ou disciplina, a seus familiares e a testemunhas, de forma a prover orientação e aconselhamento acerca de seus direitos e dos encaminhamentos necessários; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XV- representar à autoridade judicial ou policial para requerer o afastamento do agressor do lar, do domicílio ou do local de convivência com a vítima nos casos de violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XVI- representar à autoridade judicial para requerer a concessão de medida protetiva de urgência à criança ou ao adolescente vítima ou testemunha de violência doméstica e familiar, bem como a revisão daquelas já concedidas; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XVII- representar ao Ministério Público para requerer a propositura de ação cautelar de antecipação de produção de prova nas causas que envolvam violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XVIII- tomar as providências cabíveis, na esfera de sua competência, ao receber comunicação da ocorrência de ação ou omissão, praticada em local público ou privado, que constitua violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XIX- receber e encaminhar, quando for o caso, as informações reveladas por noticiantes ou denunciante relativas à prática de violência, ao uso de tratamento cruel ou degradante ou de formas violentas de educação, correção ou disciplina contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XX- representar à autoridade judicial ou ao Ministério Público para requerer a concessão de medidas cautelares direta ou indiretamente relacionada à eficácia da proteção de noticiante ou denunciante de informações de crimes que envolvam violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente. (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

BIBLIOGRAFIA - ESPECÍFICOS

ALBUQUERQUE, ELIANA BORGES CORREIA DE. MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2006

No livro Eliana Borges Correia de Albuquerque intitulado MUDANÇAS DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre as transformações nos métodos de ensino do português, destacando a necessidade de atualização dos paradigmas pedagógicos para responder aos desafios contemporâneos. A obra discute as seguintes questões principais:

Contextualização Histórica e Teórica

A autora situa o ensino da língua portuguesa no contexto das mudanças sociais, culturais e educacionais. Ela revisita os métodos tradicionais, criticando ou evidenciando as limitações desses modelos frente às demandas de um cenário mais plural e dinâmico, e propõe a reflexão sobre os fundamentos teóricos que embasam as práticas pedagógicas.

Inovação Didática e Metodológica

Um dos pontos centrais do livro é a apresentação de novas abordagens didáticas que buscam promover um ensino mais interativo e significativo. A obra discorre sobre a importância de metodologias que privilegiem a autonomia dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, são discutidas estratégias que vão além da mera transmissão de conteúdo, fomentando a construção ativa do conhecimento.

Papel do Professor e Formação Docente

O livro enfatiza o papel crucial do professor na implementação de mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Destaca a necessidade de uma formação contínua e reflexiva, capaz de desenvolver competências que possibilitem a adaptação aos novos desafios e a integração de diferentes saberes. Essa perspectiva valoriza a prática docente como elemento transformador do ambiente escolar.

Currículo e Planejamento Pedagógico

Outro aspecto abordado refere-se à reestruturação dos currículos escolares. A autora discute a proposta de um planejamento pedagógico mais flexível e contextualizado, que atenda às especificidades dos alunos e contemple a diversidade cultural e linguística. Essa orientação visa a construção de um currículo que seja verdadeiramente formativo e que incentive o engajamento dos estudantes.

Síntese

Em síntese, o livro de Albuquerque propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de transformar as práticas de ensino do português, defendendo um modelo que caminhe na direção da valorização do diálogo, da diversidade e do desenvolvimento integral dos alunos. A autora sugere que essas mudanças não apenas aprimoram a didática, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para atuar numa sociedade em constante transformação.

ANTUNES, I. AULA DE PORTUGUÊS: ENCONTRO E INTERAÇÃO. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2003

O livro “Aula de Português: Encontro e Interação”, de I. Antunes (2003), propõe uma abordagem inovadora e dinâmica para o ensino da Língua Portuguesa, enfatizando a importância do encontro e da interação entre professor e aluno na construção do conhecimento linguístico. A seguir, um resumo dos principais pontos abordados na obra:

- **Abordagem Pedagógica Inovadora:** O autor critica os métodos tradicionais de ensino e defende um modelo em que a aula de Português não seja apenas a transmissão de regras e conteúdos formais, mas um espaço de diálogo e troca. A interação entre os participantes da sala de aula é vista como essencial para promover uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

- **Relação entre Linguagem e Identidade:** Antunes explora como a língua está intrinsecamente ligada à cultura e à identidade dos indivíduos. A obra ressalta a importância de entender o ensino de Português como um processo que contribui para a formação de uma identidade crítica e reflexiva, permitindo que os alunos se reconheçam e se posicionem na sociedade.

- **Papel do Professor:** O livro destaca que o papel do professor deve ir além do mero repasse de informações. O educador é apresentado como um facilitador do processo de aprendizagem, responsável por estimular o debate, a reflexão e a participação ativa dos estudantes. Essa postura contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo.

- **Estratégias e Atividades Didáticas:** São apresentadas diversas estratégias e atividades que incentivam a participação dos alunos e a aplicação prática dos conhecimentos. O autor propõe que os conteúdos sejam trabalhados de maneira contextualizada, o que permite uma relação mais próxima com a realidade dos estudantes e favorece o desenvolvimento do pensamento crítico.

- **Reflexão Crítica sobre a Prática Educacional:** Antunes convida educadores a refletirem sobre suas práticas e a repensarem os métodos utilizados em sala de aula. A obra é um alerta para a necessidade de atualizar e transformar os processos

de ensino para que estes acompanhem as mudanças sociais e culturais, tornando o aprendizado da Língua Portuguesa mais relevante e motivador para os alunos.

“Aula de Português: Encontro e Interação” defende que o ensino da língua deve ser um processo dinâmico, interativo e crítico, onde o diálogo e a participação ativa são fundamentais para a construção do conhecimento. O livro é um convite para que professores e educadores repensem suas práticas pedagógicas, promovendo aulas que valorizem a interação e que contribuam para a formação integral dos estudantes.

BAKHTIN, MIKHAIL (VOLOCHINOV). ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 1992

“Estética da Criação Verbal,” publicado sob o nome de Mikhail Bakhtin (com a atribuição a V. N. Voloshinov sendo uma questão complexa e debatida nos estudos bakhtinianos), é uma obra fundamental que explora a natureza da linguagem, da enunciação e da criação artística, especialmente a literária. O livro reúne ensaios escritos em diferentes períodos, mas que compartilham um núcleo de preocupações teóricas centradas na filosofia da linguagem e na estética. Bakhtin oferece uma visão inovadora da linguagem não como um sistema abstrato, mas como uma prática social viva e dinâmica, moldada pela interação e pela ideologia.

Podemos destacar os seguintes pontos centrais da obra:

O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária

Bakhtin distingue o “conteúdo” (o evento ético e cognitivo), o “material” (a linguagem em seu aspecto físico, sonoro, gráfico) e a “forma” (a organização arquitetônica do material que expressa o conteúdo). Para Bakhtin, esses três elementos estão intrinsecamente ligados e são interdependentes no processo de criação literária.

O conteúdo se refere ao significado ideológico e emocional da obra, o que o autor busca comunicar. O material é a própria linguagem, com suas propriedades físicas e expressivas. A forma, por sua vez, é a maneira como o material é organizado e estruturado para expressar o conteúdo de maneira eficaz e esteticamente agradável.

A forma estética não é um mero invólucro, mas a expressão ativa de uma atitude valorativa em relação ao conteúdo, conferindo-lhe um acabamento estético. A forma, portanto, não é neutra; ela carrega consigo uma avaliação, uma perspectiva do autor sobre o mundo. Por exemplo, a escolha de um narrador em primeira pessoa pode indicar uma intenção de criar uma maior intimidade e identificação com o leitor, enquanto um narrador onisciente pode sugerir uma visão mais abrangente e objetiva dos eventos.

Bakhtin argumenta que a forma estética é o resultado de um processo de formalização, no qual o autor trabalha o material linguístico para dar-lhe uma forma que expresse seu conteúdo de maneira mais completa e eficaz. Esse processo envolve a seleção

e organização de palavras, a construção de frases e parágrafos, a criação de ritmo e sonoridade, e o uso de figuras de linguagem, entre outros recursos.

O Enunciado como Unidade Real da Comunicação Discursiva

A obra critica a linguística que se foca na oração ou na palavra como unidades isoladas. Para Bakhtin, a unidade real da comunicação é o enunciado (ou “discurso”), que é sempre dialógico, responsivo e endereçado a alguém. O enunciado não é apenas uma sequência de palavras, mas um ato social que ocorre em um contexto específico e com um propósito definido.

Cada enunciado possui fronteiras bem definidas (início e fim), expressividade e um autor (o sujeito do discurso). O início e o fim do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos falantes. A expressividade do enunciado reflete a avaliação do falante sobre o objeto do discurso e sua relação com o interlocutor. O autor do enunciado é o responsável por seu conteúdo e forma.

Um exemplo simples é uma conversa cotidiana: cada fala de um participante é um enunciado que responde à fala anterior e antecipa a seguinte. Em um contexto literário, um capítulo de um romance, um poema ou mesmo uma única frase podem ser considerados enunciados, dependendo da sua completude e autonomia em relação ao todo da obra.

Dialogismo

Este é um dos conceitos mais cruciais. Bakhtin argumenta que toda palavra e todo enunciado são inerentemente dialógicos. Eles respondem a enunciados anteriores, antecipam respostas futuras e estão imbuídos das vozes de outros. O dialogismo não se limita à interação face a face, mas permeia todas as formas de comunicação, incluindo a escrita e a leitura.

A consciência individual se forma na interação com outras consciências, através do diálogo. Nossas ideias, valores e crenças são moldados pelas conversas que temos conosco mesmos e com os outros. A linguagem que usamos é sempre influenciada pelas vozes e perspectivas de outras pessoas.

Um exemplo claro de dialogismo na literatura é a paródia, que imita e transforma um texto anterior, incorporando sua voz e subvertendo seu significado. Outro exemplo é o discurso indireto livre, no qual a voz do narrador se mistura com a voz do personagem, criando uma ambiguidade e uma complexidade de perspectivas.

Gêneros do Discurso

Bakhtin introduz a noção de “gêneros do discurso,” que são formas relativamente estáveis de enunciados, tanto primários (da comunicação cotidiana, como uma saudação ou um pedido) quanto secundários (mais complexos e elaborados, como o romance, o poema, o tratado científico). Os gêneros do discurso funcionam como modelos que orientam nossa produção e interpretação de enunciados.

Os gêneros secundários absorvem e reelaboram os primários. Por exemplo, um romance pode incluir diálogos cotidianos, cartas, discursos políticos e outros gêneros primários, transformando-os e integrando-os em sua estrutura narrativa.

O conhecimento dos gêneros é essencial para a comunicação e para a criação artística, pois eles moldam nossa maneira de ver e expressar o mundo. Ao reconhecer o gênero de um enunciado,

podemos antecipar suas características, expectativas e convenções. Isso nos ajuda a interpretar o enunciado de maneira mais eficaz e a responder a ele de forma apropriada.

O Autor e o Herói na Atividade Estética

Analisa a relação complexa entre o autor-criador e o herói (personagem). O autor, de uma posição de “exotopia” (estar fora e ao redor do herói), confere acabamento estético ao herói, completando-o de formas que o próprio herói não poderia fazer por si mesmo. A exotopia permite ao autor ver o herói de uma perspectiva externa, captando seus traços distintivos e integrando-os em uma imagem coerente e significativa.

Essa relação é fundamental para a criação da imagem artística e para a compreensão da obra como um todo. O autor não apenas descreve o herói, mas também o avalia, o julga e o coloca em relação com o mundo. Essa avaliação é expressa através da forma estética da obra, que molda a nossa percepção do herói e nos convida a compartilhar a perspectiva do autor.

Por exemplo, em “Dom Quixote” de Cervantes, o autor utiliza o humor e a ironia para retratar o herói como um sonhador idealista e um tanto ridículo, mas também como um símbolo da liberdade e da imaginação. Através dessa representação complexa e ambivalente, Cervantes nos convida a refletir sobre a natureza da realidade, da ilusão e da condição humana.

Arquitetônica do Ato Responsável

Embora mais desenvolvido em outros textos, a ideia de que o ato (incluindo o ato de enunciar e criar) se estrutura em torno de valores e responsabilidades permeia a obra. A criação verbal é vista como um ato ético e estético. Cada vez que falamos ou escrevemos, estamos fazendo escolhas que têm consequências para nós mesmos e para os outros.

A responsabilidade do autor reside em criar uma obra que seja fiel à sua visão do mundo, mas também que respeite a dignidade e a liberdade dos outros. A obra de arte deve ser um convite ao diálogo e à reflexão, e não uma imposição de uma verdade absoluta.

A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia

Discute as diferentes funções e naturezas da palavra dependendo do seu contexto de uso. A palavra cotidiana é orientada para a comunicação prática, enquanto a palavra poética ganha novas dimensões e ressonâncias estéticas. Na linguagem cotidiana, a palavra é um meio para um fim: transmitir informações, expressar desejos, coordenar ações. Na linguagem poética, a palavra se torna um fim em si mesma: ela é valorizada por sua sonoridade, ritmo, imagem e potencial evocativo.

A poesia explora as possibilidades da linguagem de maneira mais livre e criativa, rompendo com as convenções e experimentando com novas formas de expressão. A palavra poética é carregada de significado e emoção, e convida o leitor a uma experiência estética intensa e transformadora.

A “Estética da Criação Verbal” oferece uma profunda reflexão sobre como a linguagem molda e é moldada pela interação social, pela consciência individual e pela atividade criadora. Bakhtin (Voloshinov) defende uma abordagem da linguagem que vai além da análise formal, buscando compreender seu papel vivo e dinâmico na construção do significado, da subjetividade e da cultura. A obra é essencial para estudiosos de literatura,

linguística, filosofia da linguagem, comunicação e teoria da cultura, por sua abordagem inovadora e suas contribuições duradouras para o pensamento humanístico. A relevância de Bakhtin reside em sua capacidade de conectar a linguagem com a vida social, a ideologia e a criatividade humana, oferecendo uma perspectiva crítica e engajada sobre o poder da palavra.

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS. A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: A SOCIOLINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2004

O livro “A Educação em Língua Materna: A Sociolinguística em Sala de Aula”, de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), defende a importância de valorizar a língua materna no processo educativo, enfatizando como os conhecimentos da sociolinguística podem revolucionar práticas pedagógicas. A seguir, os pontos principais do seu conteúdo:

- A centralidade da língua materna: O livro destaca que a língua nativa dos alunos é um instrumento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a formação de identidades culturais. Valorizar essa língua é reconhecer o patrimônio linguístico e social presente em sala de aula.
- Contribuições da sociolinguística: A autora apresenta a sociolinguística como ferramenta essencial para compreender a diversidade linguística. Ela explica que o fenômeno da variação linguística — desde dialetos até registros informais — deve ser considerado na construção do currículo e na maneira como o ensino é ministrado.
- Desafios do ensino da norma culta: O trabalho discute a tensão entre a norma culta (usada formalmente nas escolas) e as variedades linguísticas cotidianas dos alunos. Essa abordagem partida revela como a exclusão das variações pode contribuir para a marginalização de determinados grupos, prejudicando seu processo de aprendizagem.
- Práticas pedagógicas inclusivas: Stella Maris propõe que os educadores repensem suas estratégias, integrando a diversidade linguística ao ambiente escolar. O livro oferece reflexões e sugestões de atividades que possibilitam aos alunos reconhecerem e valorizarem seus próprios modos de falar, enquanto também aprendem a utilizar a norma padrão para contextos específicos.
- Reflexões sobre a política educacional: O livro também chama a atenção para a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, sugerindo que a integração entre as variedades linguísticas e a norma culta pode promover uma educação mais equitativa e eficaz.

A obra propõe, em resumo, uma reavaliação das práticas educacionais tradicionais, defendendo que o reconhecimento das múltiplas formas de expressão linguística contribui para uma aprendizagem significativa e para o fortalecimento da identidade dos estudantes. Ela convida professores e formuladores de políticas a adotarem abordagens que respeitem e integrem a diversidade linguística presente no cotidiano dos alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e transformadora.