



OP-147MR-20
CÓD.: 7891182031080

Prefeitura Municipal de Itaboraí do Estado do Rio de Janeiro

Professor da Educação Infantil

Língua Portuguesa

Interpretação de textos.	01
Ortografia.	05
Vocabulário: sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos. Denotação e conotação.	08
Classes de palavras.	10
Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais.	16
Concordância nominal e verbal.	18
Regência nominal e verbal.	24
Estrutura do período simples e do período composto. Funções sintáticas.	28

Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Itaboraí

Lei nº 502, de 04 de dezembro de 1979, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Município de Itaboraí. Lei n.º 1.392, de 03 de julho de 1996, que dá nova redação à Lei Municipal n.º 502, de 04 de dezembro de 1979.	01
---	----

História do Município de Itaboraí

A cidade.	01
História.	01
Prédios Históricos.	05
Região Metropolitana. Disponível no site https://www.Itaboraí.rj.gov.br/conheca-nossahistoria/ . Acesso em 27/01/2020.	11

Fundamentos da Educação

Educação, sociedade e cultura.	01
Os Pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser;	08
Psicologia da Educação: Teorias da aprendizagem. Contribuições de Piaget e Vygotsky à Educação;	09
Currículo: concepções, elaboração, prática, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade; ...	28
Políticas públicas: Políticas Públicas Inclusivas de educação.	34
Educação e cultura afro-brasileira.	39
Protagonismo infanto-juvenil.	41
Diversidade e Sexualidade.	44
O Jovem e o mundo do trabalho.	54
Tecnologias na educação.	54
Bullying;	60
Cotidiano escolar: Integração docente e discente.	65
Modalidades de gestão.	69

Conselho de classe, reuniões pedagógicas, formação continuada, planejamento, acompanhamento e avaliação.	74
Educar e cuidar	219
Projeto político-pedagógico.....	85
Lei nº 9.394/96.....	92
Lei nº 12.796/2013 (que altera a Lei nº 9.394/96).	112
Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014.	113
Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990 (ECA): Artigos 1º a 24 e 53 a 69; Parte Especial: Título I; Título II; Título III; Título V – artigos 131 a 140.	130
Constituição Federal/88 – artigos 206 a 214.....	147
Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, publicada em 20/12/2006.....	150
Lei nº 11.494, de 20/6/2007, publicada em 21/6/2007.	152
Lei nº 11.645 de 10/03/2008.....	163
Lei Orgânica do Município de Itaboraí.....	163
Legislação para inclusão de pessoa com deficiência Lei n.º 13.146 de 06/07/2015.	194
Base Nacional Comum Curricular	213

Conhecimentos Específicos

Professor da Educação Infantil

Função social da Educação Infantil.	01
História Social da Infância, concepção de infância e de criança.	03
Cuidado e Educação da Primeira Infância.....	09
Papel mediador do professor na prática pedagógica com crianças.....	11
Diferentes linguagens da criança: Linguagem Corporal, Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Matemática, Linguagem Artística e Linguagem Digital.	12
Organização da Educação Infantil centrada no processo de desenvolvimento da criança.	15
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil/MEC.	20
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/MEC.....	21
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil/ MEC.....	22
Educação inclusiva.....	23
Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.	32
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.	34
Práticas e Concepções de Educação Infantil.....	37
Currículo na Educação Infantil.	43
Espaço e tempo no cotidiano da Educação Infantil.	46
Observação, registro e avaliação na Educação Infantil.....	53



AVISO IMPORTANTE



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



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



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



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



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



Apostilas Opção, a Opção certa para a sua realização.



CONTEÚDO EXTRA

Aqui você vai saber tudo sobre o Conteúdo Extra Online



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



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



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



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



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



LÍNGUA PORTUGUESA

Interpretação de textos.	01
Ortografia.	05
Vocabulário: sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos. Denotação e conotação.	08
Classes de palavras.	10
Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais.....	16
Concordância nominal e verbal.....	18
Regência nominal e verbal.	24
Estrutura do período simples e do período composto. Funções sintáticas.	28

INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS.

Interpretação de Texto

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

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

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

É muito importante que você:

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

Dicas para interpretar um texto:

- Leia lentamente o texto todo.
- No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.
- Releia o texto quantas vezes forem necessárias.
- Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.
- Sublinhe as ideias mais importantes.
- Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.
- Separe fatos de opiniões.
- O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).
- Retorne ao texto sempre que necessário.
- Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.

- Reescreva o conteúdo lido.

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

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

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

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

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

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

QUESTÕES

01. (Prefeitura de São José do Rio Preto - SP - Auditor Fiscal Tributário Municipal – FCC – 2019)

Custos da ciência

Peça a um congressista dos Estados Unidos para destinar um milhão de dólares adicional à Fundação Nacional da Ciência de seu país a fim de financiar pesquisas elementares, e ele, compreensivelmente, perguntará se o dinheiro não seria mais bem utilizado para financiar a capacitação de professores ou para conceder uma necessária isenção de impostos a uma fábrica em seu distrito que vem enfrentando dificuldades.

*Para destinar recursos limitados, precisamos responder a perguntas do tipo “O que é mais importante?” e “O que é bom?”. E essas não são perguntas científicas. A ciência pode explicar o que existe no mundo, como as coisas funcionam e o que poderia haver no futuro. Por definição, não tem pretensões de saber o que **deveria** haver no futuro. Somente religiões e ideologias procuram responder a essas perguntas.*

(Adaptado de: HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – Uma breve história da humanidade**. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2018, p. 283)

No segundo parágrafo, o autor do texto

A) lembra que os procedimentos científicos não se confundem com projeções de valor religioso ou ideológico.

B) admite que a ideologia e a religião podem ser determinantes para a metodologia de projetos científicos.

C) postula que os valores subjetivos de determinada cultura podem ser parâmetros para a boa pesquisa acadêmica.

D) mostra que as perguntas feitas pela ciência, sendo as mesmas que fazem a religião e a ideologia, têm respostas distintas.

E) assegura que os achados de uma pesquisa científica não são necessariamente mais limitados que os da religião.

02. (Prefeitura de Rio de Janeiro - RJ – Professor - Prefeitura de Rio de Janeiro - RJ – 2019)

Texto I: As línguas do passado eram como as de hoje? (trecho)

Quando os linguistas afirmam que as línguas khoisan¹, ou as línguas indígenas americanas, são tão avançadas quanto as grandes línguas europeias, eles estão se referindo ao sistema linguístico. Todas as características fundamentais das línguas faladas no mundo afora são as mesmas. Cada língua tem um conjunto de sons distintivos que se combinam em palavras significativas. Cada língua tem modos de denotar noções gramaticais como pessoa (“eu, você, ela”), singular ou plural, presente ou passado etc. Cada língua tem regras que governam o modo como as palavras devem ser combinadas para formar enunciados completos.

T. JANSON (*A história das línguas: uma introdução. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015, p. 23*)

¹ Refere-se à família linguística africana cuja característica destacada nos estudos de linguagem se vincula à presença de cliques

O uso do pronome “cada” no texto pressupõe uma ideia de:

- A) conjunto
- B) tempo
- C) dúvida
- D) localização

03. (Prefeitura de Rio de Janeiro - RJ – Professor - Prefeitura de Rio de Janeiro - RJ- 2019)

Texto I: As línguas do passado eram como as de hoje? (trecho)

Quando os linguistas afirmam que as línguas khoisan¹, ou as línguas indígenas americanas, são tão avançadas quanto as grandes línguas europeias, eles estão se referindo ao sistema linguístico. Todas as características fundamentais das línguas faladas no mundo afora são as

mesmas. Cada língua tem um conjunto de sons distintivos que se combinam em palavras significativas. Cada língua tem modos de denotar noções gramaticais como pessoa (“eu, você, ela”), singular ou plural, presente ou passado etc. Cada língua tem regras que governam o modo como as palavras devem ser combinadas para formar enunciados completos.

T. JANSON (*A história das línguas: uma introdução. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015, p. 23*)

¹ Refere-se à família linguística africana cuja característica destacada nos estudos de linguagem se vincula à presença de cliques

Na discussão proposta, o autor adota uma concepção de língua fundamentada na abordagem:

- A) prescritiva
- B) estrutura
- C) histórica
- D) informal

04. (Prefeitura de Campinas - SP – Instrutor Surdo – VUNESP – 2019)



A charge apresenta

- A) a distinção entre duas atitudes saudáveis.
- B) a diferença entre duas posturas opostas
- C) os resultados positivos de uma ação.
- D) a comparação entre dois comportamentos semelhantes.
- E) o impacto de cada ato isolado sobre o ambiente.

05. (Prefeitura de Campinas - SP – Agente Fiscal Tributário – VUNESP – 2019)

Redes antissociais

Para além do hábito, as redes sociais se transformaram em paixão. Toda paixão nos torna cegos, incapazes de ver o que nos cerca com bom senso, para não dizer lógica e racionalidade. Nesse momento de nossa experiência com as redes sociais, convém prestar atenção no seu caráter antissocial e psicopatológico. Ele é cada vez mais evidente.

O que estava escondido, aquilo que ficava oculto nas microrrelações, no âmbito das casas e das famílias, digamos que a neurose particular de cada um, tornou-se público. O termo neurose tem um caráter genérico e serve para apontar algum sofrimento psíquico. Há níveis de sofrimento e suportabilidade por parte das pessoas. Buscar apoio psicológico para amenizar neuroses faz parte do histórico de todas as linhagens da medicina ao longo do tempo. Ela encontra nas redes sociais o seu lugar, pois toda neurose é um distúrbio que envolve algum aspecto relacional. As nossas neuroses têm, inevitavelmente, relação com o que somos em relação a outros. Assim como é o outro que nos perturba na neurose, é também ele que pode nos curar. Contudo, há muita neurose não tratada e ela também procura seu lugar.

A rede social poderia ter se tornado um lugar terapêutico para acolher as neuroses? Nesse sentido, poderia ser um lugar de apoio, um lugar que trouxesse alento e desenvolvimento emocional? Nas redes sociais, trata-se de convívios em grupo. Poderíamos pensar nelas no sentido potencial de terapias de grupo que fizessem bem a quem delas participa; no entanto, as redes sociais parecem mais favorecer uma espécie de “enlouquecimento coletivo”. Nesse sentido, o caráter antissocial das redes precisa ser analisado.

(Cult, junho de 2019)

Leia a charge.



(Chargista Lute. <https://www.hojeemdia.com.br>)

A partir da leitura do texto e da charge, é correto afirmar que

- A) as pessoas têm buscado apoio psicológico nas redes sociais.
- B) as relações pessoais e familiares se fortalecem nas redes sociais.
- C) as redes sociais têm promovido certo enlouquecimento coletivo.
- D) as redes sociais são lugares terapêuticos para acolher as neuroses.
- E) as pessoas vivem confusas e desagregadas sem as redes sociais.

06. (TJ-MA – Oficial de Justiça – FCC -2019)

[Os nomes e os lugares]

É sempre perigoso usar termos geográficos no discurso histórico. É preciso ter muita cautela, pois a cartografia dá um ar de espúria objetividade a termos que, com frequência, talvez geralmente, pertencem à política, ao reino dos programas, mais que à realidade. Historiadores e diplomatas sabem com que frequência a ideologia e a política se fazem passar por fatos. Rios, representados nos mapas por linhas claras, são transformados não apenas em fronteiras entre países, mas fronteiras “naturais”. Demarcações linguísticas justificam fronteiras estatais.

A própria escolha dos nomes nos mapas costuma criar para os cartógrafos a necessidade de tomar decisões políticas. Como devem chamar lugares ou características geográficas que já têm vários nomes, ou aqueles cujos nomes foram mudados oficialmente? Se for oferecida uma lista alternativa, que nomes são indicados como principais? Se os nomes mudaram, por quanto tempo devem os nomes antigos ser lembrados?

(HOBSBAWM, Eric. **Tempos fraturados**. Trad. Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 109)

Considerando-se o contexto, traduz-se adequadamente o sentido de um segmento do primeiro parágrafo do texto em:

- A) um ar de espúria objetividade = um aspecto de pretensa verdade.
- B) reino dos programas = domínio das ciências.
- C) se fazem passar por fatos = subestimam a potência do que é real.
- D) sabem com que frequência = conhecem o quanto é raro.
- E) demarcações linguísticas = atribuições da linguagem.

07. (TJ-MA – Técnico Judiciário – Técnico em Edificações – FCC -2019)

Como assistiremos a filmes daqui a 20 anos?

Com muitos cineastas trocando câmeras tradicionais por câmeras 360 (que capturam vistas de todos os ângulos), o momento atual do cinema é comparável aos primeiros anos intensamente experimentais dos filmes no final do século 19 e início do século 20.

Uma série de tecnologias em rápido desenvolvimento oferece um potencial incrível para o futuro dos filmes – como a realidade aumentada, a inteligência artificial e a capacidade cada vez maior de computadores de criar mundos digitais detalhados.

Como serão os filmes daqui a 20 anos? E como as histórias cinematográficas do futuro diferem das experiências disponíveis hoje? De acordo com o guru da realidade virtual e artista Chris Milk, os filmes do futuro oferecerão experiências imersivas sob medida. Eles serão capazes de “criar uma história em tempo real que é só para você, que satisfaça exclusivamente a você e o que você gosta ou não”, diz ele.

(Adaptado de: BUCKMASTER, Luke. Disponível em: www.bbc.com)

O pronome “Eles”, em destaque no 3º parágrafo, faz referência aos

- A) artistas individualistas do futuro.
- B) filmes da atualidade.
- C) espectadores do futuro.
- D) diretores hoje renomados.
- E) filmes do futuro.

08. (Prefeitura de Campinas - SP – Agente Administrativo – VUNESP – 2019)

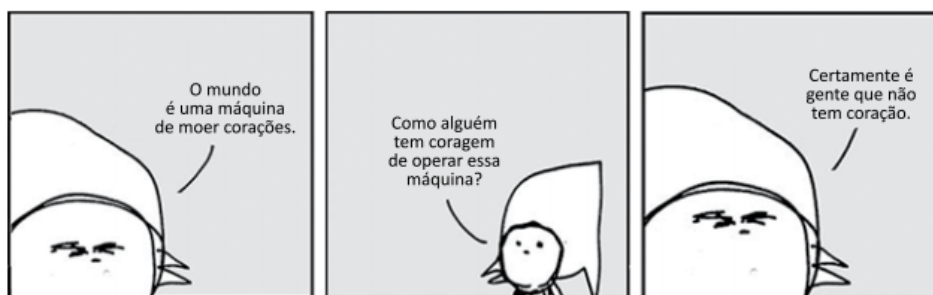


(André Dahmer, “Malvados”. Folha de S.Paulo, 24.03.2019)

De acordo com a fala da personagem no último quadrinho, o diálogo

- A) contrapõe-se à tolerância.
- B) decorre da tolerância.
- C) depende da tolerância.
- D) aumenta a tolerância.
- E) abre espaço para a tolerância.

09. (Prefeitura de Itapevi - SP – Orientador Social – VUNESP – 2019)



(André Dahmer, Malvados. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br>. 15.01.2019)

No contexto da tira, emprega-se a frase

- A) “O mundo é uma máquina...”, em sentido próprio, para fazer referência ao atual estágio de evolução tecnológica em que se encontra a humanidade.
- B) “... é uma máquina de moer corações.”, em sentido figurado, para expressar a ideia de que, nas relações sociais, predominam o respeito e o altruísmo.
- C) “Como alguém tem coragem de operar...”, em sentido figurado, para condenar a apatia de algumas pessoas em um contexto de transformações sociais.

D) “Certamente é gente...”, em sentido próprio, para negar que possam existir pessoas indiferentes ao fato de o mundo ser um ambiente hostil.

E) “... gente que não tem coração.”, em sentido figurado, para se referir à insensibilidade de pessoas cujas ações tornam o mundo um lugar opressivo.

GABARITO

01	A
02	A
03	B
04	D
05	C
06	A
07	E
08	A
09	E

ORTOGRAFIA.

A ortografia é a parte da Fonologia que trata da correta grafia das palavras. É ela quem ordena qual som devem ter as letras do alfabeto. Os vocábulos de uma língua são grafados segundo acordos ortográficos.

A maneira mais simples, prática e objetiva de aprender ortografia é realizar muitos exercícios, ver as palavras, familiarizando-se com elas. O conhecimento das regras é necessário, mas não basta, pois há inúmeras exceções e, em alguns casos, há necessidade de conhecimento de etimologia (origem da palavra).

Regras ortográficas

O fonema s

S e não C/Ç

As palavras substantivadas derivadas de verbos com radicais em **nd, rg, rt, pel, corr e sent**: *pretender - pretensão / expandir - expansão / ascender - ascensão / inverter - inversão / aspergir - aspersão / submergir - submersão / divertir - diversão / impelir - impulsivo / compelir - compulsório / repelir - repulsa / recorrer - recurso / discorrer - discurso / sentir - sensível / consentir - consensual.*

SS e não C e Ç

Os nomes derivados dos verbos cujos radicais terminem em **gred, ced, prim** ou com verbos terminados por **tir** ou **-meter**: *agredir - agressivo / imprimir - impressão / admitir - admissão / ceder - cessão / exceder - excesso / percutir - percussão / regredir - regressão / oprimir - opressão / comprometer - compromisso / submeter - submissão.*

*quando o prefixo termina com vogal que se junta com a palavra iniciada por “s”. Exemplos: *a + simétrico - assimétrico / re + surgir - ressurgir.*

*no pretérito imperfeito simples do subjuntivo. Exemplos: *ficasse, falasse.*

C ou Ç e não S e SS

vocábulos de origem árabe: *cetim, açucena, açúcar.*
 vocábulos de origem tupi, africana ou exótica: *cipó, Juçara, caçula, cachaça, cacique.*

sufixos **aça, aço, ação, çar, ecer, iça, nça, uça, uçu, uço**: *barcaça, ricaço, aguçar, empalidecer, carniça, caniço, esperança, carapuça, dentuço.*

nomes derivados do verbo **ter**: *abster - abstenção / deter - detenção / ater - atenção / reter - retenção.*

após ditongos: *foice, coice, traição.*

palavras derivadas de outras terminadas em **-te, to(r)**: *marte - marciano / infrator - infração / absorto - absorção.*

O fonema z

S e não Z

sufixos: **ês, esa, esia, e isa**, quando o radical é substantivo, ou em gentílicos e títulos nobiliárquicos: *freguês, freguesa, freguesia, poetisa, baronesa, princesa.*

sufixos gregos: **ase, ese, ise e ose**: *catequese, metamorfose.*

formas verbais **pôr e querer**: *pôs, pus, quisera, quis, quiseste.*

nomes derivados de verbos com radicais terminados em **“d”**: *aludir - alusão / decidir - decisão / empreender - empresa / difundir - difusão.*

diminutivos cujos radicais terminam com **“s”**: *Luís - Luisinho / Rosa - Rosinha / lápis - lapisinho.*

após ditongos: *coisa, pausa, pouso, causa.*

verbos derivados de nomes cujo radical termina com **“s”**: *anális(e) + ar - analisar / pesquis(a) + ar - pesquisar.*

Z e não S

sufixos **“ez” e “eza”** das palavras derivadas de adjetivo: *macio - maciez / rico - riqueza / belo - beleza.*

sufixos **“izar”** (desde que o radical da palavra de origem não termine com s): *final - finalizar / concreto - concretizar.*

consoante de ligação se o radical não terminar com **“s”**: *pé + inho - pezinho / café + al - cafezal*

Exceção: *lápiz + inho - lapisinho.*

O fonema j

G e não J

palavras de **origem grega ou árabe**: *tigela, girafa, gesso.*



ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS MUNICIPAIS DE ITABORAÍ

Lei nº 502, de 04 de dezembro de 1979, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Município de Itaboraí. Lei n.º 1.392, de 03 de julho de 1996, que dá nova redação à Lei Municipal n.º 502, de 04 de dezembro de 1979.

LEI Nº 502, DE 04 DE DEZEMBRO DE 1979, QUE DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS CIVIS DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ. LEI N.º 1.392, DE 03 DE JULHO DE 1996, QUE DÁ NOVA REDAÇÃO À LEI MUNICIPAL N.º 502, DE 04 DE DEZEMBRO DE 1979.

LEI N.º 1392 DE 03 DE JULHO DE 1996.

Dá nova redação à Lei Municipal n.º 502, de 04 de dezembro de 1979.

O Povo do Município de Itaboraí, por seus representantes na Câmara de Vereadores aprovou e eu Prefeito do Município, em seu nome sanciono a seguinte:

Art. 1º - A Lei Municipal nº 502, de 04 de dezembro de 1979, que cria o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Itaboraí, passa a vigorar com a seguinte redação:

LEI Nº 502, DE 04 DE DEZEMBRO DE 1979.

Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Município de Itaboraí.

O Povo do Município de Itaboraí, por seus representantes na Câmara de Vereadores aprovou e eu Prefeito do Município em seu nome sanciono a seguinte Lei:

**TÍTULO I
CAPÍTULO ÚNICO
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
ABRANGÊNCIAS:**

Art. 1 - Esta lei estabelece o regime jurídico dos Servidores Públicos do Município de Itaboraí de Itaboraí.

Parágrafo Único - Aos Funcionários regidos por lei especial serão aplicados, subsidiariamente, as disposições desta lei.

SERVIDOR PÚBLICO

Art. 2 - Para os efeitos desta lei, o Servidor público é o cidadão, legalmente investido em cargo público de provimento efetivo ou em comissão, que percebe vencimento ou remuneração dos cofres municipais.

CARGOS PÚBLICOS

Art. 3 - Cargo Público é o conjunto autônomo de atribuições, deveres responsabilidades cometidas ao servidor público, criado por lei, em número, com denominação própria e vencimento específico, a cargo dos cofres municipais.

PROVIMENTO

Art. 4 - Os cargos públicos pode ser de provimento efetivo ou de provimento em comissão.

ACESSIBILIDADE AOS CARGOS PÚBLICOS

Art. 5 - Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros observadas as condições legais e regulamentares assim como as disposições estabelecidas por ocasiões de concursos.

CONCURSO PÚBLICO

Art. 6 - É obrigatória a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos para o primeiro provimento efetivo em cargo público.

VENCIMENTO

Art. 7 - O vencimento dos cargos públicos obedecerá à padrões fixados em lei.

§ 1º - É vedada qualquer vinculação ou equiparação para efeito de vencimento dos funcionários públicos municipais.

§ 2º - Nenhum funcionário municipal, ativo ou inativo perceberá vencimento ou provento menor que o salário mínimo.

**TÍTULO II
DOS CARGOS PÚBLICOS E DA FUNÇÃO GRATIFICADA
CAPÍTULO I
DOS CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO
CARGO DE PROVIMENTO EFETIVO**

Art. 8 - os cargos de provimento efetivo são de carreira ou isolados, podendo haver funções gratificadas.

CARGO DE CARREIRA

Art. 9 - Os cargos de carreiras são agrupados em séries de classes semelhantes, do mesmo grupo de atividades, hierarquizado segundo a natureza do trabalho e o grau de dificuldade para seu desempenho.

NÍVEL

Art. 10 - Nível é o símbolo atribuído ao conjunto de classes equivalentes quanto ao grau de dificuldade e responsabilidade para seu exercício, visando a determinar a sua faixa de vencimento correspondente.

CARREIRA

Art. 11 - Carreira é a série e de classe semelhantes, do mesmo grupo de atividades, hierarquizadas segundo a natureza do trabalho.

Art. 12 - Cargo isolado é aquele, que pela natureza da função e exigência do serviço, constitui o único em sua categoria.

ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS

Art. 13 - As atribuições de cada cargo são definidas no Plano de Cargos e Carreiras da Prefeitura Municipal de Itaboraí.

**CAPÍTULO II
DOS CARGOS EM COMISSÃO
CARGO DE PROVIMENTO EM COMISSÃO**

Art. 14 - Os cargos de provimento em comissão são cargos isolados que se destinam a atender à encargos de direção, de consulta ou de assessoramento, providos através de livre escolha do Prefeito, por pessoas que possuam competência profissional e reúnam as condições necessárias à investidura no serviço público. Na estrutura da Secretaria municipal de Educação e Cultura, o número de Cargos em Comissão, e Função Gratificada, não deverá ultrapassar 10% (dez por cento) do número de funcionários efetivos.

§ 1º - Prescindirá de concurso de nomeação para cargos em comissão, de livre nomeação e exoneração.

§ 2º - O número de Cargos Comissionados e Funções Gratificadas deverá ser ocupado por no mínimo por 50% (cinquenta por cento) por funcionários efetivos de quadro.

DESIGNAÇÃO

Art. 15 - A designação dos ocupantes de cargos em comissão, recairá preferencialmente sobre funcionários do município.

Parágrafo Único - Quando a escolha recair sobre funcionário municipal, este poderá optar entre a remuneração fixada para o cargo em comissão que vier a ocupar, ou o vencimento do cargo efetivo que estiver ocupando, acrescido este de mais 60% (sessenta por cento), calculado sobre o valor da remuneração atribuída ao cargo comissionado, a título de gratificação.

AFASTAMENTO

Art. 16 - A posse em cargos em comissão acarreta o afastamento do funcionário do cargo efetivo de que for titular, ressalvados os casos de acumulação legal.

REQUISIÇÃO

Art. 17 - No caso de recair a escolha em servidor de órgão público não subordinado à administração municipal, o ato de nomeação será precedido de requisição e consumado após a concessão.

FUNCIONÁRIO APOSENTADO

Art. 18 - Salvo o caso de aposentadoria por invalidez, é permitido ao funcionário aposentado, exercer cargo em comissão, desde que seja julgado apto em inspeção de saúde que precederá a sua posse.

SERVIDOR REGIDO PELA CLT

Art. 19 - no caso de recair a escolha em servidor da Prefeitura regido pela consolidação das Leis do Trabalho, o contrato trabalhista será suspenso.

**CAPÍTULO III
DAS FUNÇÕES GRATIFICADAS
CARGO ISOLADO**

Art. 20 - Função gratificada é o cargo de chefia, assessoramento, secretariado e de outras julgadas necessárias, concedidas vantagem acessória ao vencimento.

COMPETÊNCIA PARA DESIGNAÇÃO E DISPENSA

Art. 21 - A competência para designar e dispensar livremente os funcionários fica sempre condicionada ao interesse da administração.

COMPETÊNCIA PARA DAR EXERCÍCIO

Art. 22 - Compete à autoridade a que ficar subordinado o funcionário designado para função gratificada dar-lhe exercício imediato, no prazo de 30 dias independentemente de posse.

**CAPÍTULO IV
QUADRO
QUADRO**

Art. 23 - Quadro é o conjunto de cargos de carreira, cargos isolados e funções gratificadas do poder Executivo Municipal.

PARTES

Art. 24 - O Quadro de funcionários Públicos compreende:

I - parte permanente - composta de cargos efetivos, em comissão e função gratificada.

II - parte suplementar - composta pelos empregos que devem ser extintos à medida em que vagarem.

**TÍTULO III
DE PROVIMENTO DE CARGOS
CAPÍTULO I
PROVIMENTO**

Art. 25 - Entende-se por provimento o ato pelo qual se efetua o preenchimento do cargo público, com designação de seu titular.

FORMAS DE PROVIMENTO

Art. 26 - os cargos públicos serão providos por:
I - nomeação
II - promoção
III - transferência
IV - readaptação

- V - reversão
- VI - aproveitamento
- VII - reintegração
- VIII - recondução

REQUISITOS PARA O ATO DE PROVIMENTO

Art. 27 - O ato de provimento, que é de competência exclusiva do Prefeito, deverá indicar a existência de vaga com os elementos capazes de identificá-la.

CAPÍTULO II DA NOMEAÇÃO NOMEAÇÃO

Art. 28 - A nomeação é o ato de designação do funcionário no cargo, a qual se completa com a posse e o exercício.

TIPOS DE NOMEAÇÃO

Art. 29 - A nomeação será feita:

I - em caráter efetivo, quando se tratar de cargo isolado ou cargo de carreira;

II - em comissão, quando se tratar de cargo isolado, em virtude de lei, assim deva ser provido.

ORDEM DE NOMEAÇÃO

Art. 30 - A nomeação obedecerá a ordem de classificação de candidatos habilitados em concursos.

PRAZOS

Art. 31 - Será tornada sem efeito a nomeação, se a posse não se verificar nos prazos estabelecidos nesta lei. (seção II - capítulo II, título III).

EXERCÍCIO INTERNO

Art. 32 - Será admitida a contratação de pessoa que não pertence ao quadro permanente, nas condições definidas em lei, por prazo determinado, não excedente ao final do exercício para financeiro, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho, para ocupar cargo efetivo vago, enquanto não houver candidato habilitado em concurso público.

Parágrafo Único - Vencido o prazo do contrato, não será permitido novo preenchimento do cargo efetivo por pessoa não habilitada em concurso público.

DISPENSA DE SERVIDOR INTERNO

Art. 33 - No caso de artigo precedente, homologado o resultado do concurso público, durante o prazo do contrato trabalhista o ocupante interino do cargo será obrigatoriamente dispensado.

SEÇÃO I DO CONCURSO OBRIGATORIAMENTE DO CONCURSO

Art. 34 - O ingresso em cargo público de provimento efetivo e outros que a lei determina, dependerá de prévia habilitação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, dele se dando ampla e prévia publicidade de abertura de inscrições, bem como de suas instruções, assegurando as mesmas oportunidades para todos, atendidas as exigências de habilitação profissional na conformidade das leis e regulamentos municipais.

§1º - Ninguém poderá ser efetivado ou adquirir estabilidade como funcionário senão prestar concurso público.

§2º - O concurso será realizado para o provimento de cargos vagos iniciais de carreiras ou isolados.

OBJETO DA AVALIAÇÃO

Art. 35 - O concurso objetivará avaliar:

- a) conhecimento e qualificação profissionais;
- b) condições de sanidade físico mental;

Art. 36 - As atribuições inerentes ao cargo servirão de base para o estabelecimento dos requisitos a serem exigidos para a inscrição do concurso.

VAGAS E VALIDADES DO CONCURSO

Art. 37 - O número de vagas a serem preenchidas, o grau de instrução exigível mediante apresentação do respectivo certificado, e o prazo de validade das provas será fixado nas instruções reguladoras do concurso, não devendo exceder a 24 (vinte quatro) meses após a sua homologação, prorrogável por uma só vez, por igual período.

REQUISITOS INDISPENSÁVEIS PARA INSCRIÇÃO

Art. 38 - Além dos requisitos determinados nos regulamentos ou instruções do concurso público, é exigido ainda, para a inscrição:

- I - nacionalidade brasileira;
- II - ser eleitor e estar em dia com as obrigações eleitorais;
- III - quitação das obrigações militares;
- IV - gozar de boa saúde, comprovado por atestado médico;
- V - gozo dos direitos políticos;
- VI - idade mínima de 18 anos;
- VII - o nível de escolaridade exigido para o cargo;

HOMOLOGAÇÃO DO CONCURSO

Art. 39 - Uma vez realizado o concurso deverá ser homologado no prazo de 12 meses.

ENCERRAMENTO DAS INSCRIÇÕES

Art. 40 - Encerradas as inscrições para o concurso de investidura de qualquer cargo, não se abrirão novas inscrições antes da sua realização.

**SEÇÃO II
DA POSSE
POSSE**

Art. 41 - posse é o ato que completa o provimento em cargo público ou função gratificada.

§1º - Não haverá provimento de cargo ou o exercício deste antes da posse, ressalvado o disposto no art. 22.

§2º - Independência de posse o provimento de cargo por provimento ou reintegração.

REQUISITOS

Art. 42 - São requisitos para a posse, além daqueles mencionados no art. 38:

I - ter completado a idade mínima para a função;

II - ter-se habilitado previamente em concurso, salvo nos casos em que a lei não exigir;

III - ter atendido as condições especiais prescritas em lei ou regulamentos do concurso para determinados cargos e carreiras.

DECLARAÇÃO DE BENS

Art. 43 - No ato de posse o funcionário apresentará a declaração de bens e valores que constituem o seu patrimônio, para que ali figure obrigatoriamente.

Parágrafo Único - Do termo de posse, assinado pela autoridade competente e pelo funcionário, constará ainda o compromisso do cumprimento dos deveres e atribuições do cargo.

**DECLARAÇÃO DE EXERCÍCIO DE CARGO OU
FUNÇÃO PÚBLICA**

Art. 44 - ninguém poderá ser provido em cargo público, ainda que em comissão, sem apresentar previamente declaração de que não exerce qualquer cargo, emprego ou função no Poder

Público municipal, estadual ou federal na administração centralizada ou autárquica, inclusive fundações, sociedades de economia mista ou empresas públicas.

EXONERAÇÃO DO OUTRO CARGO

Art. 45 - Na hipótese de acumulação não permissível, a posse dependerá da prova haver o interessado solicitado exoneração de outro cargo, condicionado o início de pagamento à publicação oficial do ato que o exonera.

Parágrafo Único - Em qualquer caso, o pagamento será devido a partir da data em que cessar a percepção pecuniária relativa ao cargo anterior.

COMPETÊNCIA

Art. 46 - São competentes para dar posse:

I - o Prefeito, aos dirigentes dos órgãos diretamente a ele subordinados;

II - o Secretário municipal de Administração, nos demais casos.

VERIFICAÇÃO DE REQUISITOS

Art. 47 - A autoridade que der posse, sob pena de responsabilidade, verificará:

I - se foram satisfeitas condições legais;

II - se do ato de provimento consta a existência de vagas com os elementos capazes de identificá-la;

III - se consta referência ao ato ou processo em que for autorizado a posse, quando se tratar da acumulação de cargos.

PRAZOS

Art. 48 - A posse terá lugar no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação no órgão oficial do ato de provimento, ou nas épocas assinaladas no Art. 49 e seus parágrafos.

Parágrafo Único - O prazo poderá ser prorrogado, ou revalidado até ao máximo de 120 (cento e vinte) dias, 30 (trinta) dias a contar do término do prazo que trata este artigo, à requerimento do interessado, ou do seu representante, Justificadamente.

* (Nova redação dada pela Lei Complementar 168 de 2013)

FUNCIONÁRIO EM FÉRIAS OU LICENCIADO

Art. 49 - Em se tratando de funcionário em férias, ou licenciado, o prazo será contado da data em que voltar ao serviço, exceto no caso de licença para tratar de interesse particular.

§1º - Os candidatos aprovados em concurso e que estiverem diplomados para exercer mandato eletivo, quando da publicação dos atos de provimento, terão o prazo de posse contado da data do término do mandato.

§2º - Os candidatos aprovados em concurso e que, quando da publicação dos respectivos atos de provimento estiverem incorporados às Forças Armadas para prestação de serviço militar de qualquer natureza, terão prazo para posse contado da data de seu desligamento.

Art. 50 - O Servidores com vínculo de emprego em outro órgão de Administração Pública Municipal, Estadual ou Federal que vier a servir o Município de Itaboraí, ocupando cargo em comissão por mais de 10 (dez) anos, ainda que alternados, poderá optar por vínculo efetivo neste Município, ocupando cargo compatível com sua escolaridade, desde que haja vaga.

INEFICÁCIA DO ATO

Art. 51 - O funcionário entrará em exercício dentro de 30 (trinta) dias contados:

I - da publicação oficial do ato de promoção ou reintegração;

II - da posse, nos demais casos de provimento.

§1º - No caso de entrada em exercício em função gratificada, esta se verificará conforme estabelecido no art. 22 desta lei.

§2º - Somente com exercício o funcionário passa a a efetuar legalmente suas funções e adquire direito às vantagens do cargo e ao vencimento devido pelo Poder Público.

REGISTRO NO ASSENTAMENTO

Art. 52 - O início, a interrupção e o reinício do exercício serão registrados no assentamento individual do funcionário.

Parágrafo Único - O início do exercício e as alterações que nele ocorrem serão comunicados à Secretaria Municipal de Administração, pela autoridade competente.

LOTAÇÃO

Art. 53 - O funcionário provido, integrará a lotação na qual houver vaga.

Parágrafo Único - Para efeitos desta lei considera-se lotação o número de vagas estabelecidas no Quadro Permanente de Funcionários Públicos, a serem preenchidas por funcionários na categoria funcional respectiva.

COMPETÊNCIA

Art. 54 - São competentes para dar exercício os diretores de departamento onde for localizado o funcionário.

Parágrafo Único - Os dirigentes de órgãos diretamente subordinados ao Prefeito farão sua própria afirmação de exercício.

CONTAGEM DO EXERCÍCIO PARA PROMOÇÃO

Art. 55 - A promoção não interrompe o exercício, que é contado na nova classe a partir da data de publicação do ato que promoveu o funcionário.

APRESENTAÇÃO DE FUNCIONÁRIO REMOVIDO

Art. 56 - o funcionário removido, deverá apresentar-se na sede de seus serviços no prazo de 02 (dois) dias contados da data da publicação do respectivo ato.

§1º - Quando em férias, licenciado ou afastado legalmente do seu cargo, esse prazo será contado a partir do término das férias, da licença ou do afastamento.

§2º - O prazo referido no "caput" desse artigo é computado como de efetivo exercício para todos os efeitos.

INOBSERVÂNCIA DE PRAZOS

Art. 57 - O funcionário que não entrar em exercício dentro do prazo estabelecido será exonerado do cargo; se designado para ocupar função gratificada, terá o respectivo ato de provimento tornado sem efeito.

APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS

Art. 58 - O funcionário deverá apresentar a Secretaria Municipal de Administração, antes de entrar em exercício, os elementos necessários à abertura do seu assentamento individual.

EXERCÍCIO FORA DA LOTAÇÃO

Art. 59 - poderá haver exercícios fora da lotação do funcionário, com a prévia autorização do Prefeito.

AUSÊNCIA DA UNIDADE ADMINISTRATIVA

Art. 60 - O funcionário só poderá ausentar-se de sua unidade administrativa com prévia autorização ou designação expressa do Prefeito, para estudo ou missão de qualquer natureza, com ou sem prejuízo de vencimentos, direitos e vantagens do seu cargo.

PRAZO DE AFASTAMENTO

Art. 61 - Nos casos previstos no artigo anterior, o afastamento não se prolongará por mais de 04 (quatro) anos consecutivos.

Parágrafo Único - O afastamento só se prolongará por mais de 04 (quatro) anos consecutivos:

- a) Quando para exercer cargo de direção ou em comissão nos governos da União, dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios;
- b) Quando a disposição da Presidência da República;
- c) Quando para exercer mandato eletivo no âmbito federal, estadual ou municipal;
- d) Quando convocado para serviço militar obrigatório;
- e) Quando se tratar de funcionária licenciada nos termos do artigo 187 e seguintes.

OBRIGATORIEDADE DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À PREFEITURA

Art. 62 - O funcionário que se afasta para estudo por mais de 01 (um) ano, ficará obrigado a prestar pelo menos 02 (dois) anos de serviços à Prefeitura.

§1º - Novo afastamento ficará a critério do Prefeito, sempre observada a conveniência e o interesse da administração.

§2º - No caso de funcionário pedir dispensa antes do prazo referido no "caput" deste artigo, ficará obrigado a pagar uma indenização ao Município no valor global dos vencimentos que perceberia até completar 02 (dois) anos de atividade.

AFASTAMENTO DO EXERCÍCIO

Art. 63 - O funcionário suspenso ou preso preventivamente, pronunciado por crime comum, denunciado por crime funcional ou por crime de reclusão será afastado do exercício, até decisão final, passada em julgado, (vide seção IX, Capítulo VII).

OUTROS CASOS DE AFASTAMENTO

Art. 64 - O funcionário será ainda afastado do exercício de seu cargo ou função:

I - enquanto durar o mandato legislativo estadual ou federal;



HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

A cidade.....	01
História.....	01
Prédios Históricos.....	05
Região Metropolitana. Disponível no site https://www.Itaboraí.rj.gov.br/conheca-nossahistoria/ . Acesso em 27/01/2020.....	11

A CIDADE.

Itaboraí fica na região metropolitana do Rio de Janeiro, em área de baixada litorânea, às margens da Baía de Guanabara, a 45 km de distância da capital. O município faz divisa com Guapimirim, São Gonçalo, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Maricá.

A economia do município gira em torno da manufatura cerâmica (decorativa e utilitária), fruticultura, apicultura, pecuária extensiva, comércio e serviços. Itaboraí apresenta um relevo variado. Suas maiores altitudes são encontradas nas serras do Barbosão, à leste, na divisa com Tanguá, e do Lagarto e de Cassorotiba do Sul, na fronteira com Maricá. Nas demais localidades predominam as planícies, onde se concentram os rios que convergem para a Baía de Guanabara. Entre as planícies e as serras, observa-se um relevo suavemente ondulado, com morros que raramente ultrapassam 50 metros de altitude.

Parte de seu território é voltada para a Baía de Guanabara, compondo, com os municípios de Magé e Guapimirim, a APA de Guapimirim, uma Unidade de Conservação de uso sustentável voltada para a preservação e conservação de remanescentes dos manguezais.

A vegetação do município é composta principalmente por pastagens, mata de encosta, mangues e brejos. Os remanescentes de matas são observados nos setores mais íngremes e elevados nas serras do Barbosão e do Lagarto.

São matas tipicamente secundárias, resultantes da regeneração natural após muita exploração de madeira para a obtenção de carvão e lenha no passado. No restante do município, as matas se encontram muito fragmentadas e aparecem em locais isolados.

Em Itaboraí encontra-se o mais antigo e importante sítio paleontológico do Brasil, às margens do Lago São José, onde foram encontrados, em 1986, os fósseis de uma preguiça gigante pré-histórica – um autêntico tesouro da arqueologia brasileira. A preguiça, que pesava várias toneladas e media cerca de 7 metros de comprimento, viveu há cerca de 5 milhões de anos, sendo contemporânea do homem primitivo. Outras preciosidades arqueológicas da região são os cemitérios indígenas de Itambi e Visconde, e os sambaquis de Sambaetiba.

Itaboraí tem rico patrimônio histórico e acervo arquitetônico, em que se destaca o conjunto das ruínas do Convento de São Boa Ventura – tombado pelo Iphan –, que começou a ser construído em 1660. Suas ruínas são consideradas um dos mais belos e importantes conjuntos arquitetônicos religiosos do período colonial. O convento foi a quinta construção da Ordem Franciscana no Brasil.

A manufatura cerâmica é uma importante atividade econômica e foco de conflitos ambientais. É a maior fonte de arrecadação e de geração de empregos locais e, ao

mesmo tempo, responsável por um passivo ambiental ligado à degradação dos solos onde existem jazidas de argila, ao assoreamento dos rios e à poluição atmosférica provocada pela fumaça lançada das chaminés.

Os moradores de Itaboraí se orgulham de sua história, dos patrimônios culturais e artísticos e do poder de suas comunidades, pois as associações de moradores locais são atuantes e têm grande poder de mobilização.

HISTÓRIA.

“É por isto e por muito mais, é porque foi meu berço, e berço daqueles a quem mais amei e amo, é porque no seu seio tenho sepulturas queridas, é porque me guarda em seus lares amigos dedicados, é porque desejo ter em seus campos um abrigo na minha velhice que começa, e no seu cemitério um leito para dormir o último sono, é enfim por todos esses laços da vida e da morte que a Vila de Itaboraí me é tão querida.”

Joaquim Manoel de Macedo

O Rio do Quarto, 1869 _ Cap 01: Para se ler ou não ler.
Escritor Itaboraiense, maior romancista do século XIX
Autor do clássico “A Moreninha”

Itaboraí, cidade histórica do Estado do Rio de Janeiro, localizada na região metropolitana, é o resultado da união de três importantes vilas do passado colonial e imperial do Brasil: Santo Antônio de Sá, São João de Itaboraí e São José Del Rey. A maior delas, a Vila de Santo Antônio de Sá, segunda formação do Rio de Janeiro no recôncavo da Guanabara; A Vila de São João de Itaboraí, inicialmente uma parada de tropeiros, que mais tarde se tornaria o maior produtor açucareiro da região e principal entreposto comercial ligando o norte fluminense a capital da província; e a Vila de São José Del Rey (conhecida como São Barnabé, ou Itambi), cuja região fora uma importante Missão Jesuítica entre os índios Maromomis e Tamoios que por aqui habitavam.

Para conhecer a história de Itaboraí, é importante compreender como se deu o povoamento de toda a região, e que a ocupação territorial foi condicionada a diversas variáveis, como a proximidade de rios navegáveis, situação do sertão do Macacu, ou de fins catequistas, caso dos Jesuítas na região de Cabuçú e Itambi, ou mesmo de localizações estratégicas em rotas de tropeiros, situação de Itaboraí, o que também acabou beneficiando o desenvolvimento econômico com os grandes engenhos, dentre outras razões.

A antiga Vila de Santo Antônio de Sá

É no século XVI que se dá a ocupação dos “sertões do Rio Macacu” pelos colonizadores portugueses, pois em 1567 o fidalgo português Miguel de Moura recebeu uma

sesmaria (grande extensão de terras) na planície do Rio Macacu (José Matoso Maia Forte – 1937). Entretanto, apesar da abertura de fazendas e engenhos de cana-de-açúcar na região*, o primeiro povoamento no Recôncavo da Guanabara foi a Vila de Santo Antônio de Sá, fundada em 1697, às margens do Rio Macacu (Na mesma região que hoje abriga o Comperj).

*O ato de criação da vila de Santo Antônio de Sá seria uma mera curiosidade histórica não fosse o fato de que a descrição da solenidade constitui uma fonte rica de informações sobre a estrutura social que estava sendo criada no sertão do Macacu. Não só a maior parte das terras pertencia a um grupo muito pequeno de indivíduos, como os laços familiares entre eles garantiam o controle das terras, fosse por casamento ou herança. Assim estavam presentes naquela solenidade membros das famílias dos Duque Estrada, dos Sardinha, dos Silva, dos Costa Soares, dos Pacheco e dos Azevedo Coutinho (às vezes escrito Azere-do Coutinho). Cada família era associada a uma parcela do território: por exemplo, os Azevedo Coutinho e os Sardinha eram donos de terras e engenhos em Itapacorá; os Sardinha também eram proprietários em Macacu e Guaxindiba, e assim por diante (Forte, 1984).

A Vila de Santo Antônio de Sá, com suas freguesias e povoados, experimentou um grande desenvolvimento econômico, parte disto em razão de sua localização, tendo em toda a região entrepostos comerciais que recebiam, via escoamento fluvial, a sua produção e a da região serrana e interior fluminense, através de seus rios como o Macacu, Casseribu e Aldeia. Porém, anos de desmatamento desordenado, tornaram as áreas aráveis em charcos, e o consequente assoreamento dos rios não só foi destruindo o potencial produtivo, mas também cooperou na proliferação de mosquitos, vetores de doenças como a febre amarela e a malária, o que resultou, a partir de 1829 no início da extinção da Vila (então a mais atingida pelas doenças). As chamadas “Febres do Macacu” foram tão marcantes que nos anos que se seguiram as pessoas evitavam retornar ao lugar devido ao medo que se instalou (Num ofício ao Marquês de Caravelas, que era Ministro e Secretário dos Negócios do Império, em 25 de agosto de 1830, Francisco José Alves Carneiro, Juiz de Fora da Vila de Sto Antônio de Sá, fazia saber sobre a Vila já se encontrar quase deserta, contando talvez, com meia dúzia de homens, levando-se em conta que a Vila chegou a ter uma população de aproximadamente 19.000 “almas”).

Seu maior destaque foi o Convento Franciscano de São Boaventura, inaugurado em 04 de fevereiro de 1670, após dez anos de construção. Hoje, são as suas ruínas que ostentam a outrora história de importância da antiga Vila no desbravamento do que os antigos chamavam de os “Sertões do Macacu”.

A Vila de São José Del Rey

A Freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Itambé, cujo território foi desmembrado da Vila de Sto. Antônio de Sá, é nomeada Vila de São José Del Rey por força de Alvará em 1772, sendo assim denominada para solenizar o aniversário do Príncipe Dom José de Portugal, pelo então Vice-Rei e Governador do Brasil Dom Luiz de Vasconcelos e Souza, o Marquês do Lavradio. Contudo, somente onze anos depois houve a instalação da Justiça e da Câmara naquela que seria uma das mais importantes vilas do recôncavo da Guanabara, por estar situada a pouco mais de dois quilômetros da foz do rio Macacu, próximo de Itambi, hoje 3º distrito de Itaboraí.

Inicialmente, a região de Itambi era apenas uma terra de indígenas, até a chegada dos colonizadores, que lá se estabeleceram e deram o nome àquela região pertencente ao recôncavo do Rio de Janeiro, mantendo o topônimo indígena de origem tupi que, segundo Teodoro Sampaio, significa Ita = pedra, e Mbi = alto, erguida, alçada, ou seja, “Pedra em Pé”, denominação esta, dada a toda área que hoje compreende o município de Itaboraí, e que guarda ainda, em suas origens, as mais belas raízes da história do município, com ascendência em todos os antigos povoados do Brasil. Seus colonizadores, principalmente os Jesuítas que tinham a função sagrada de ensinar a língua e a religião Católica aos nativos, não desprezavam os nomes indígenas.

O aldeamento de São Barnabé fazia parte de uma estratégia de segurança dos colonizadores portugueses que junto com os aldeamentos de Itaguaí, São Lourenço (Niterói), São Pedro (São Pedro D’aldeia) e Macaé contra possíveis invasões de nações inimigas (Franceses, Holandeses) estes povoados serviam para guardar a costa em torno do Rio de Janeiro e também como locais de produção de mão de obra, principalmente no período da União Ibérica, quando o controle do mercado escravo ficou um bom tempo com a Holanda.

Assim como aconteceu em outras vilas, há registros de que os índios que ali existiam foram levados a participar do processo de desmatamento das áreas circunvizinhas a Baía da Guanabara, para que se realizasse o plantio da cana de açúcar e a construção de engenhos. Estes teriam sucumbido diante do trabalho pesado, uma das razões pelas quais podem ser encontrados inúmeros enterramentos indígenas na região, sendo imediatamente substituídos pelos escravos provenientes do continente africano.

“Em determinado momento do processo de colonização no séc. XVII, mais ou menos em 1628, por causa da presença dos franceses e holandeses, o colonizador português usou a mão-de-obra indígena que era numerosíssima em Itambi – era a maior população indígena, 3500 selvagens, segundo Fernão Candim – utilizou essa mão-de-obra para construir fortificações no Rio de Janeiro, na Baía de Guanabara.”

Adamastor Camará Ribeiro – Historiador, na primeira jornada de cultura local, realizada em Itaboraí, em 1984

“É essa força de trabalho de São Barnabé, juntamente com o escravo negro, que fez o vigor canavieiro de Itaboraí.”

Complementa Adamastor Camará Ribeiro

O Marquês do Lavradio relata em carta datada de 1773 a seu tio, Reverendo Principal de Almeida, que havia retirado da Aldeia de São Barnabé da Vila de São José Del Rei “muitas índias que estavam em perigo”, na faixa etária de oito a doze anos, para o Rio de Janeiro, a fim de que se educassem e pudessem ter sentimento, tornando famílias com homens brancos, já que os indígenas desta então vila tiveram suas terras roubadas e eles, escravizados. Querendo dar encaminhamento diverso ao dos jesuítas em relação à população local, o Marquês toma decisões muito definitivas, destinando os homens que podem trabalhar as fazendas e aos cinco engenhos, que produziam por safra 60 toneladas de açúcar e 140 mil litros de aguardente, e os jovens da mesma idade das meninas, eram destinados ao aprendizado de ofícios mecânicos no Rio de Janeiro. Diante de sua política, pouco sobrou do aldeamento considerado por ele como sendo um dos mais civilizados.

A Vila de São José Del Rey teve uma curta vida de autonomia administrativa, pois já em 1833 foi anexada a então Vila de São João de Itaboraí.

Milagres de Anchieta

A Freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Itambé, cujo território foi desmembrado da Vila de Sto. Antônio de Sá, é nomeada Vila de São José Del Rey por força de Alvará em 1772, sendo assim denominada para solenizar o aniversário do Príncipe Dom José de Portugal, pelo então Vice-Rei e Governador do Brasil Dom Luiz de Vasconcelos e Souza, o Marquês do Lavradio. Contudo, somente onze anos depois houve a instalação da Justiça e da Câmara naquela que seria uma das mais importantes vilas do recôncavo da Guanabara, por estar situada a pouco mais de dois quilômetros da foz do rio Macacu, próximo de Itambi, hoje 3º distrito de Itaboraí.

Inicialmente, a região de Itambé era apenas uma terra de indígenas, até a chegada dos colonizadores, que lá se estabeleceram e deram o nome àquela região pertencente ao recôncavo do Rio de Janeiro, mantendo o topônimo indígena de origem tupi que, segundo Teodoro Sampaio, significa Ita = pedra, e Mbi = alto, erguida, alçada, ou seja, “Pedra em Pé”, denominação esta, dada a toda área que hoje compreende o município de Itaboraí, e que guarda ainda, em suas origens, as mais belas raízes da história do município, com ascendência em todos os antigos povoados do Brasil. Seus colonizadores, principalmente os Jesuítas que tinham a função sagrada de ensinar a língua e a religião Católica aos nativos, não desprezavam os nomes indígenas.

O aldeamento de São Barnabé fazia parte de uma estratégia de segurança dos colonizadores portugueses que junto com os aldeamentos de Itaguaí, São Lourenço (Niterói), São Pedro (São Pedro D’aldeia) e Macaé contra possíveis invasões de nações inimigas (Franceses, Holandeses) estes povoamentos serviam para guardar a costa em torno do Rio de Janeiro e também como locais de produção de mão de obra, principalmente no período da União Ibérica, quando o controle do mercado escravo ficou um bom tempo com a Holanda.

Assim como aconteceu em outras vilas, há registros de que os índios que ali existiam foram levados a participar do processo de desmatamento das áreas circunvizinhas a Baía da Guanabara, para que se realizasse o plantio da cana de açúcar e a construção de engenhos. Estes teriam sucumbido diante do trabalho pesado, uma das razões pelas quais podem ser encontrados inúmeros enterramentos indígenas na região, sendo imediatamente substituídos pelos escravos provenientes do continente africano.

“Em determinado momento do processo de colonização no séc. XVII, mais ou menos em 1628, por causa da presença dos franceses e holandeses, o colonizador português usou a mão-de-obra indígena que era numerosíssima em Itambi – era a maior população indígena, 3500 selvagens, segundo Fernão Candim – utilizou essa mão-de-obra para construir fortificações no Rio de Janeiro, na Baía de Guanabara.”

Adamastor Camará Ribeiro – Historiador, na primeira jornada de cultura local, realizada em Itaboraí, em 1984

“É essa força de trabalho de São Barnabé, juntamente com o escravo negro, que fez o vigor canavieiro de Itaboraí.”

Complementa Adamastor Camará Ribeiro

O Marquês do Lavradio relata em carta datada de 1773 a seu tio, Reverendo Principal de Almeida, que havia retirado da Aldeia de São Barnabé da Vila de São José Del Rei “muitas índias que estavam em perigo”, na faixa etária de oito a doze anos, para o Rio de Janeiro, a fim de que se educassem e pudessem ter sentimento, tornando famílias com homens brancos, já que os indígenas desta então vila tiveram suas terras roubadas e eles, escravizados. Querendo dar encaminhamento diverso ao dos jesuítas em relação à população local, o Marquês toma decisões muito definitivas, destinando os homens que podem trabalhar as fazendas e aos cinco engenhos, que produziam por safra 60 toneladas de açúcar e 140 mil litros de aguardente, e os jovens da mesma idade das meninas, eram destinados ao aprendizado de ofícios mecânicos no Rio de Janeiro. Diante de sua política, pouco sobrou do aldeamento considerado por ele como sendo um dos mais civilizados.

A Vila de São José Del Rey teve uma curta vida de autonomia administrativa, pois já em 1833 foi anexada a então Vila de São João de Itaboraí.

Milagres de Anchieta

A ação evangelizadora dos jesuítas no Brasil iniciou-se em 1549, por determinação de D. João III, rei de Portugal.

Na Capitania do Rio de Janeiro, os jesuítas organizaram cinco aldeias indígenas: São Lourenço (Niterói), Itingá (Itaguaí), São Pedro (Cabo Frio), São Barnabé (Itambi) e Guaratiba (Ilha do Governador)

O apóstolo do Brasil, Padre José de Anchieta, que chegou na Bahia no dia 13/07/1553, e que prestou relevantes serviços a Mem de Sá, na conquista e na fundação do Rio de Janeiro, diversas vezes, esteve na aldeia de São Barnabé, onde, de acordo com o historiador jesuíta Simão de Vasconcelos, realizou dois pequenos milagres: Fez “deslizar para o mar pesadíssima canoa, com que os índios não podiam, e, dias depois, abrigou um bando de guarazes a dar sombra a ele e aos índios que conduziam a canoa sob um sol muito forte”.

A Vila de São João de Itaboraí

Com relação ao povoamento de Itaboraí, ou Itapacará, como a região era conhecida nas crônicas “Reminiscências de Itaboraí”, do escritor e acadêmico Salvador de Mendonça, e publicadas no jornal “O Brasil, de 1907”, o autor fala o seguinte sobre Itaboraí:

“No século XVII, o governador Salvador Corrêa de Sá mandou abrir a estrada de Campos dos Goytacases a Niterói. Essa estrada passava pela colina de Itaboraí, caminho de Vila Nova e São Gonçalo. No alto da colina, à beira dessa estrada, havia uma fonte sob um bosque frondoso. Tornou-se esse lugar um ponto de parada para as tropas que por ali transitavam. Levantaram-se ranchos ao lado oposto da fonte, esses ranchos foram as primeiras casas itaboraienses. A fonte dera o nome ao lugar – ITABORAÍ, que quer dizer “Pedra Bonita escondida na água”, e essa denominação nascera de haver, no fundo da fonte, metido na pedra, um pedaço de quartzo que despertara a atenção dos índios do lugar.”

Defende-se que o altar-mor da igreja Matriz de São João Batista fica exatamente sobre essa fonte, cujas águas foram canalizadas pelo subterrâneo, colina abaixo, até desembocar na “Fonte da Carioca”.

O surgimento do povoado se dá em razão da existência da parada de tropeiros na colina de Itaboraí, junto à fonte, e é pela iniciativa destes e de João Vaz Pereira que, em 1670, realizou-se a construção de uma nova capela, em substituição a antiga que era utilizada como “curato” na fazenda do Iguá, erguida por João Pereira da Silva em 1627, tendo, inclusive, recebido dela parte dos seus retábulos. Em alvará de 18 de janeiro de 1696 é elevada a categoria de paróquia coletiva com o título de São João de Itaboraí, tornando-se S. João, o orago da freguesia.

Os engenhos de açúcar que já existiam pela região, conforme descrito anteriormente sobre a fundação da Vila de Santo Antônio de Sá. Foram os responsáveis pelo desenvolvimento econômico de Itaboraí, sendo a principal atividade econômica do vale do Macacu-Caceribu durante todo o período colonial, perpetuando até o séc. XX.

É preciso lembrar que o açúcar foi durante séculos um dos produtos tropicais mais valorizados no mercado estrangeiro. Por isso tornou-se o principal produto de exportação das pequenas colônias luso-brasileiras que foram sendo implantadas na costa atlântica, logo que os primeiros colonizadores verificaram a aptidão de algumas terras ao seu plantio.

Outra região que se destacou muito foi o povoado de Porto das Caixas, surgido no início do século XVIII e que estava então ligado a Santo Antônio de Sá. Seu nome vem do fato de ter se tornado um importante entreposto comercial, responsável por todo o escoamento da produção agrícola de nossa região e do interior fluminense que chegava pelo rio Aldeia ao seu porto, tendo a produção encaixotada para transporte até a Bahia da Guanabara e de lá seguir rumo à Europa. Com o seu crescimento, o povoado chegou a ter uma ativa vida cultural, contando com dois teatros e um comércio muito bem estabelecido. Contudo, com a decadência do transporte fluvial e a posterior inauguração da Estrada de Ferro ligando P. Caixas a Cantagalo em 1860, e a da Carril Niteroiense, em 1874, ligando Niterói (então capital da Província do Rio de Janeiro) diretamente ao interior fluminense, viabilizando o escoamento mais vantajoso da produção cafeeira da região serrana, o antigo entreposto de Porto das Caixas da Vila de São João de Itaboraí entrou em declínio. Outro fator preponderante foi a decadência do transporte fluvial.

“Ao entrar na pequena vila, senti pedras sob a relva brava da estrada, onde meu passo incerto contou com o ritmo de geração e aquelas Lages contaram-me que aquilo fora uma rua onde fiscaram cascos, de cavalo de estirpe, conduzindo grandes senhores, de numerosa escravatura e barcos...”

Guilherme de Almeida – Cronista, descrevendo uma visita a Porto das Caixas em 1927.

Por outro lado, enquanto os portos fluviais entravam em decadência, a chegada da estrada de ferro à então vila de Itaboraí deu um certo alento ao comércio e à indústria das olarias e cerâmica, permitindo o crescimento urbano e sua transformação de vila em cidade.

No século XX, depois de um período de declínio, surge uma nova economia agrícola, a laranja, perdurando dos anos 20 até a década de 80. Cabe ressaltar que Itaboraí se tornou o maior produtor dessa cultura no Rio de Janeiro, e o segundo no Brasil, chegando a ser conhecida como “Terra da Laranja”. Já a arte em cerâmica esteve sempre presente na cultura e na economia do município, sendo

encontrados registros entre os nossos índios, e nos próprios engenhos, que possuíam pequenas olarias para confecção em argila dos invólucros para transporte de açúcar, cuja tradição se perpetuou pelo século XX, ampliada pela indústria ceramista, primeiramente com a chegada de novos colonos portugueses entre 1897 e 1912 e na chegada de novas tecnologias na década de 40, mecanizando a produção.

Após experimentar um período de destaque na produção de laranja durante boa parte do século XX, Itaboraí vê-se mais uma vez numa situação de declínio, pois as terras já não mais produziam frutos de boa qualidade (O motivo não era o fato das terras estarem cansadas e sim os erros na técnica de plantio, no transporte e na colheita e na falta de adubação, mostrando o caráter especulativo do empreendimento), e a indústria ceramista, antes aquecida, não buscou novas tecnologias que fossem mais eficazes, ou menos poluentes, perdendo mercado para outras regiões e estados do Brasil. Porém, ao contrário da laranja, a produção cerâmica não se extinguiu, mas, de grande empregador em meados do século XX, resume-se hoje a umas poucas unidades, sendo que algumas buscaram se aprimorar nos últimos anos.

O fato que ora descrevemos e a construção da ponte Rio-Niterói aceleraram o processo de urbanização em Itaboraí, que se tornara uma “cidade-dormitório”, a partir da década de 70, estimulando uma especulação imobiliária que criou novos problemas ambientais na região, pois as antigas áreas de plantações de laranja foram convertidas em loteamentos, sem nenhuma infraestrutura urbana, em praticamente todos os distritos (cabe lembrar que não haviam políticas públicas organizadas, ou definidas de zoneamento urbano, e nem leis muito claras, à época), e isso trouxe sérios problemas para o município, que hoje assume todo o ônus daquele processo, inclusive chegando a ser considerado uma região de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – como um dos municípios mais pobres do estado. Ainda hoje, Itaboraí tem boa parte de sua população empregada na capital, na região metropolitana e em alguns municípios da Baixada Fluminense, mas vivemos uma inversão econômica com novos empreendimentos, transformando Itaboraí de satélite (quando da implantação da primeira Estação Terrena da Embratel, no Brasil, em Tanguá – na época 5º distrito do município), ou de dormitório, numa cidade polo para, pelo menos 12 municípios circunvizinhos, constituindo uma nova geografia socioeconômica na região.

Prof. Cláudio Rogério S. Dutra
Secretário Presidente
FCI – Fundação cultural de Itaboraí

PRÉDIOS HISTÓRICOS.

Construída no ponto mais alto do outeiro onde foi implantada a Vila de Itaboraí, a igreja Matriz de São João Batista tinha sua torre como principal destaque. À época de sua construção a sua parte mais alta podia ser observada de longe, marcando sua presença na região. O tipo de construção era próprio do Brasil colônia, sendo a organização espacial das obras nesta época caracterizadas por um grande terreiro onde se destaca a construção da igreja e o desenvolvimento em seu entorno de um casario baixo, deixando ainda mais imponente a edificação sacra, principal característica das construções nesse momento histórico.

Sua constituição é feita em pedra cal de grossos muros e os elementos externos são de cantaria com telhas capa e canal e equilibrada concepção arquitetônica oitocentista de uma só porta de entrada e suas duas janelas do coro. Os vãos laterais são requadrados em cantaria de granito arrematados por arco abatido e a sua torre (única) mantém ainda o corpo totalmente maciço. Dos seus suís altares laterais, três conservam restos de retábulos setecentistas (anteriores a construção da igreja) que provavelmente pertenciam à capela de N. S da Conceição.

De acordo com o cronista Monsenhor Pizarro e Araújo, estando a Capela de N.S da Conceição localizada na fazenda de João Correia da Silva em Iguá já em ruínas o pequeno templo foi mudado para Itaboraí com a mesma invocação no ano de 1627.

Os três da direita conjugam formas barrocas com elementos do neoclássico. Todos os altares laterais apresentam belas telhas de madeira.

De acordo com as informações contidas no inventário do INEPAC, no histórico arquitetônico da igreja consta o início das obras em 1725, sendo inaugurados altar-mor e nave principal em 1742. Período de 1767-1782 foi mandado construir a sacristia, o consistório e o evangelho. Essa nova intervenção propiciou uma solução arquitetônica pouco comum à sua cobertura que resultou numa volumetria singular ao conjunto.

De acordo com João Matoso Maia Fortes, em Vilas Fluminenses Desaparecidas, a origem da Igreja Matriz de Itaboraí data de 1672, ano em que João de Vaz Pereira funda uma capela sob a invocação de São João Batista. O mesmo fundador constrói outro templo em 1684, o qual torna-se independente da jurisdição Vigário Paroquial de Santo Antônio de Sá.

Em 1725, são iniciadas as obras de reconstrução da Igreja, sendo concluídas somente em 1742, quando são inaugurados o altar-mor e a nave principal. De acordo com o inventário da FUNDREM, no período de 1767 a 1782, foram à sacristia, o consistório e o evangelho.

Em 1955, foram feitas reformas no telhado, substituindo as telhas originais (feita nas coxas dos escravos) por telhas canal industrializadas. Também o forro de madeira foi substituído por uma laje de concreto. Em 1969, as diversas sepulturas que ocupam o piso da nave e da capela, originalmente cobertas de madeira, são substituídas por marmorite.



FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Educação, sociedade e cultura.....	01
Os Pilares da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser;	08
Psicologia da Educação: Teorias da aprendizagem. Contribuições de Piaget e Vygotsky à Educação;	09
Currículo: concepções, elaboração, prática, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade;	28
Políticas públicas: Políticas Públicas Inclusivas de educação.	34
Educação e cultura afro-brasileira.	39
Protagonismo infanto-juvenil.	41
Diversidade e Sexualidade.	44
O Jovem e o mundo do trabalho.	54
Tecnologias na educação.....	54
Bullying;	60
Cotidiano escolar: Integração docente e discente.	65
Modalidades de gestão.....	69
Conselho de classe, reuniões pedagógicas, formação continuada, planejamento, acompanhamento e avaliação.	74
Educar e cuidar	219
Projeto político-pedagógico.....	85
Lei nº 9.394/96.....	92
Lei nº 12.796/2013 (que altera a Lei nº 9.394/96).	112
Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014.	113
Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990 (ECA): Artigos 1º a 24 e 53 a 69; Parte Especial: Título I; Título II; Título III; Título V – artigos 131 a 140.	130
Constituição Federal/88 – artigos 206 a 214.....	147
Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, publicada em 20/12/2006.....	150
Lei nº 11.494, de 20/6/2007, publicada em 21/6/2007.	152
Lei nº 11.645 de 10/03/2008.....	163

Lei Orgânica do Município de Itaboraí.....	163
Legislação para inclusão de pessoa com deficiência Lei n.º 13.146 de 06/07/2015.	194
Base Nacional Comum Curricular	213

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA.**ESCOLA, ESTADO SOCIEDADE E CULTURA**

Neste texto o autor apresenta e discute as concepções e desafios da qualidade da educação e da escola pública, demonstra que o diálogo entre sociedade civil e estado é tanto preceito constitucional quanto princípio pedagógico. Conclui afirmando que a escola pública pode contribuir na radicalização da democracia como as associações e movimentos sociais tem contribuído para a formação de lideranças populares. Eles são essenciais para o funcionamento da democracia.

Esse é um debate muito atual, pois estamos no processo de construção de um Sistema Nacional de Educação que contemple o “regime de colaboração” e a “gestão democrática da escola pública”, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

A teoria e a prática democrática do estado não são ainda majoritárias na nossa sociedade, apesar de reconhecidos avanços. Nesse contexto, a função principal das organizações e movimentos sociais é estruturar-se para criar as condições do surgimento de uma nova sociedade civil, que exerça o controle efetivo do estado e do mercado. Portanto, capaz de construir uma nova cidadania para a defesa de direitos e a criação de novos direitos.

Trata-se de fortalecer as formas de controle do estado, estimulando organizações civis, organizando a participação direta da população na definição de políticas públicas, incentivando as organizações populares a opinarem e fiscalizarem os atos do governo.

É assim que se pode falar numa reforma do estado, passando de uma concepção de estado como “violência organizada, autorizada, institucionalizada” para a concepção de “estado educador-educando”, dialogando com a sociedade. O estado não pode ser apenas educador, pois ele também, como os partidos, precisa ser educado pela sociedade que o mantém. Nesse sentido, é um estado não submetido aos interesses corporativistas e setoriais, visto não apenas através dos olhos dos servidores públicos, mas submetido à cidadania. Alternativas existem ao pensamento único neoliberal. A saída está numa teoria radicalmente democrática do estado. As recentes experiências, em nível do poder local democrático e popular, no Brasil, vêm dando consistência prática a essa teoria.

E estamos avançando. Veja-se a lei de acesso livre à informação (Lei nº 12.527/2011): “é dever do estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão” (Art. 5º). Ela refere-se tanto a órgãos públicos quanto às entidades privadas sem fins lucrativos que recebem recursos públicos para realizar ações de interesse público. Para fazer a reforma política que o Brasil precisa, o governo não precisa tanto do apoio do Congresso quanto dos milhões de brasileiros e brasileiras para que priorize o protagonismo das organizações e movimentos sociais, imprescindíveis na radicalização da democracia. A participação cidadã

é o motor da política porque, numa democracia, o poder emana do povo e é ele que o legitima. O estado não pode preceder a sociedade.

Qualidade da escola pública, qualidade da educação: concepções e desafios

Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível termos uma qualidade dentro da escola e outra qualidade fora dela. Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim.

Um conjunto de fatores contribuem para com a qualidade na educação. Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. A educação de qualidade deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo”.

Este tema foi tratado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2009-2010 que ofereceu uma boa definição/concepção - coletiva, refletida e reconhecida pela prática - do que se entende por qualidade na educação. O Documento de Referência da CONAE refere-se à qualidade da educação no Eixo II, associando este tema ao da gestão democrática e ao da avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo. O documento do MEC aponta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a organização e a gestão do trabalho educativo. Qualidade é um conceito histórico, “que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009).

Por outro lado, o tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem, apontada pela UNDIME e pela CONAE, a democratização é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (Gentili, 1995).

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural e socioambiental. Essa “nova qualidade” inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos,

seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica.

A qualidade na educação é um conceito político em disputa: exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades; qualidade na educação que forme sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, que contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito. Embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não ser incluído na sociedade.

Antes de colocar a questão dos parâmetros da qualidade - isto é, de como medir a qualidade - essa abordagem política do tema coloca em questão a própria noção de qualidade, relacionando-a ao tipo de escola que queremos, enfim, ao tipo de sociedade que queremos. E aponta a necessidade de se trabalhar primeiro o que condiciona a qualidade. Não tratar a qualidade como uma questão separada dos seus condicionantes. A qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela. Para obtermos outra qualidade precisamos mexer primeiramente nessas condições.

Paulo Freire nos fala de duas perspectivas/concepções da qualidade da educação: a bancária e a problematizadora.

1ª. A perspectiva bancária (neoliberal) da qualidade visa a uniformizar procedimentos e projetos. Nessa concepção da qualidade os professores são excluídos de toda discussão do tema da qualidade. Eles não têm voz. O que se busca é a standardização (fordismo) da qualidade, da avaliação, da aprendizagem. Os docentes não têm conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, “como fazer”, sem se perguntar porque fazer. Eles só servem para aplicar novas tecnologias: a sala de aula perderá sua centralidade e a relação professor-aluno entrará em declínio em favor da relação aluno-computador.

A centralidade na aprendizagem pode estar correta, mas é, pelo menos, problemática, na medida em que existe uma visão neoliberal da educação e da aprendizagem que realça essa centralidade para reduzir o papel do docente. Responsabilizar apenas o aprendiz pela sua aprendizagem desvaloriza o papel do docente. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, na pedagogia neoliberal, o indivíduo acaba sendo responsável pela sua própria aprendizagem, numa base competitiva e individual. O cidadão dá lugar ao cliente, ao consumidor. Na perspectiva neoliberal da qualidade, aprender é aceder, ter acesso a computadores, a informações.

Para nós, ao contrário, aprender é contextualizar a informação, atribuir-lhe sentido, construir conhecimento.

Na educação bancária o docente torna-se um mero aplicador de textos. Por isso, os textos didáticos devem ser “explícitos”, pensados, criticados e revistos de acordo com parâmetros bancários. Um bom exemplo dessa técnica

está nas “apostilas” da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de “aulas prontas”, preparadas pelo governo do Estado, limitando a capacidade de autoria do professor. Qualquer pessoa pode “passar” de uma página para outra. Não precisa de tanto tempo para se formar. Na verdade, nem precisa ser professor. Precisa ser apenas um técnico. Neste caso até um computador bem programado poderia fazer o que o “professor” deve fazer. Não se precisa de professor. Precisa-se de bons textos didáticos e de computadores. Professores “facilitadores” não autores. Essa concepção da qualidade nega a autonomia do docente e a formação para a cidadania.

2ª. Perspectiva emancipatória. O que distingue um professor transformador é a autoria. Ele ensina o que é e não só o que sabe. Antes de perguntar-se o que ele deve saber para ensinar ele deve perguntar-se como deve ser para ensinar. O que é ser autor? É ter autonomia, ser protagonista, ser um organizador da aprendizagem e não um mero lecionador, posicionar-se, ter opinião própria.

A palavra “emancipar” vem de ex-manus ou de ex-mancipium. Ex (indica a ideia de “saída” ou de “retirada”) e manus (“mão”, simbolizando poder). Emancipar seria então “retirar a mão que agarra”, “libertar, abrir mão de poderes”, significa “pôr fora de tutela”. Ex-manus (fora-mão), significa “pôr fora do alcance da mão”. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”. Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, independência.

No século XX o conceito de “emancipação” foi particularmente elaborado pela Escola de Frankfurt, ao lado do conceito de “razão comunicativa” (Jurgen Habermas). É a aposta de que a emancipação humana encontra na razão seu fundamento e que a educação pode exercer um papel essencial na transformação da sociedade. Adorno escreveu um livro com o título Educação e emancipação (Adorno, 1995). Mais tarde, Erica Sherover-Marcuse, viúva de Herbert Marcuse, também da Escola de Frankfurt, escreveu um livro muito apreciado por Paulo Freire, Emancipation and Consciousness (Sherover-Marcuse, 1986), onde ela aproxima a teoria da emancipação e a teoria da conscientização.

Numa perspectiva emancipatória importa que a práxis educativa construa sujeitos autônomos, pensantes, sujeitos capazes de autogovernar-se e de governar. Numa concepção emancipatória, a educação visa a formar o “povo soberano” desde a mais tenra idade. Formação integral, omnilateral.

Vivemos hoje numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, uma sociedade de “aprendizagem global”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Nesse contexto de impregnação da informação, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador (não facilitador). O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazem dos seus alunos e alunas. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador. Não há ensino e aprendizagem fora da procura, da beleza e da alegria, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética.

Muitas de nossas crianças e jovens chegam hoje à escola e à universidade sem saber porque estão aí. Não veem sentido no que estão aprendendo. Querem saber, mas não querem aprender o que lhes é ensinado. É aí que entra o papel do professor que constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, seleciona criticamente o que devemos aprender. Esse profissional transforma informação em conhecimento porque o conhecimento é a informação que faz sentido para quem aprende. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Ao lado do direito de o aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. A qualidade da educação precisa ser encarada de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado. Medidas isoladas não irão surtir efeito.

O debate da qualidade da educação não está separado de outros paradigmas: o paradigma educacional e o paradigma social. Estamos discutindo o tema da qualidade da escola pública porque a qualidade da escola pública está em questão.

Os paradigmas clássicos da educação, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente da educação e de responder às suas necessidades futuras. Precisamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta Terra. Esses paradigmas já causaram muita dor, muito sofrimento, a professores e alunos, e estão levando o planeta na rota do esgotamento de seus recursos. Isso é particularmente visível na dificuldade que encontram alunos e professores de alcançarem a tão almejada qualidade da educação.

Vivemos hoje uma profunda crise da relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, porque reproduz relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo, na escola, as relações de produção dominantes na sociedade. Daí o estresse e a perda da autoestima, a “síndrome de burnout” (CNTE, 1999), a desistência do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhe a alma. Os professores vão se tornando meros “facilitadores”, máquinas de reprodução social.

A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa “sociedade de mercado”. Como diz István Mészáros (2005), a educação vai muito “além do capital”.

Diante deste cenário e voltando ao início deste texto, recorro às indicações da Unesco que apontam para a necessidade de uma outra qualidade da educação, baseada no paradigma da sustentabilidade (Morin, 2000). Os esforços da Unesco e das Nações Unidas não pararam por aí. Em 2002, as Nações Unidas lançaram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) buscando introduzir o conceito de sustentabilidade nas reformas educacionais dos sistemas e dos currículos (Gadotti, 2008).

Os dados divulgados nos últimos anos pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas das Nações Unidas (IPCC), provocaram debates em todo o mundo. O tema não é novo. Alertas foram dados pelos ecologistas deste os anos 60 do século passado e, particularmente, na Rio-92. A categoria sustentabilidade é central nesse novo paradigma de vida (Boff, 1999). Sustentabilidade representa o sonho de bem viver, em equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, harmonia entre diferentes, num mundo justo, produtivo e sustentável. As pedagogias clássicas são antropocêntricas. A ecopedagogia parte de uma consciência planetária (gêneros, espécies, reinos, educação formal, informal e não-formal...). Ampliamos o nosso ponto de vista. De uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária, para uma prática de cidadania planetária e para uma nova referência ética e social: a civilização planetária.

Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. A sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos. Introduzir uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares é essencial para que elas sejam mais cooperativas e menos insolidárias. Precisamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta Terra.

Educar para uma vida sustentável é educar para viver no cosmos, ampliando nossa compreensão da Terra e do universo. Só assim poderemos entender mais amplamente os problemas da desertificação, do desflorestamento, do aquecimento da Terra e dos problemas que atingem humanos e não-humanos. Os paradigmas clássicos não têm suficiente abrangência para explicar essa realidade cósmica. Por não ter essa visão holística, não conseguiram dar nenhuma resposta para tirar o planeta da rota do extermínio e do rumo da cruel diferença entre ricos e pobres. Educar para a uma vida sustentável supõe um novo paradigma, um paradigma holístico.

Precisamos repensar os parâmetros da qualidade da nossa educação a partir desse novo paradigma para que a educação seja realmente emancipadora.

Diálogo estado e sociedade civil: princípio pedagógico e preceito constitucional

O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política com base em dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia. Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Artigo 205 da Constituição de 1988 determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Infelizmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) não respeitou esse princípio de que a educação deveria ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Para a CNTE (2009:289), “a gestão democrática – princípio caro aos educadores e que foi base-mestra do primeiro projeto de regulamentação do Sistema Nacional de Educação – ficou eduzida, na Lei no. 9.394 de 1996, aos preceitos dos artigos 145 e 15, que preveem, somente, a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade nos conselhos escolares, além de uma ‘progressiva’ autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas”.

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”, sustentando que elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. Formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva.

No “diálogo necessário à qualidade da escola pública” precisamos incluir também a qualidade na gestão da escola, do seu planejamento e da sua organização pois a qualidade na aprendizagem o educando está também relacionada com a participação dele no planejamento e na organização da escola e do sistema de ensino: “a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação”.

A gestão democrática – como princípio pedagógico e como preceito constitucional – não se restringe à escola. Ela impregna os sistemas e redes de ensino. O princípio

constitucional da gestão democrática também não se limita à educação básica: ela se refere a todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção da educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipadora da educação. Por que a escola privada rejeitou, em 1988, na Constituinte, a gestão democrática? Porque, com poucas exceções, o ensino privado não trabalha com uma concepção emancipadora da educação.

O tema da “Gestão democrática da educação com participação popular” ganha ainda mais relevância hoje, no momento em que se discute a criação do Sistema Nacional de Educação que define a articulação e a cooperação entre os entes federativos. Essa lógica colaborativa só tem sentido se for cimentada pela gestão democrática e tiver por finalidade a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, como determina o Inciso I do artigo terceiro da Constituição Federal de 1988.

Neste contexto gostaria de distinguir, sem separar, a participação social e a participação popular. Elas não são a mesma coisa. No Instituto Paulo Freire costumamos chamar de Participação Social aquela que se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias etc. São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida como categoria e como conceito metodológico e político pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil.

Está em discussão no governo federal a criação de um “Sistema Nacional de Participação Social” e um Novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil que deve se constituir num novo arcabouço jurídico e administrativo das relações entre o Estado e essas organizações. O Sistema Nacional de Participação Social, com base no acúmulo alcançado até agora no campo da participação, deverá estabelecer princípios que orientem e facilitem a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Um sistema não hierarquizado, aberto e flexível, com uma estrutura em rede que garanta a autonomia das organizações da sociedade civil. Esse sistema é fruto de uma política que vem sendo construída desde 2003 quando o presidente Lula instituiu, ampliou e valorizou a participação dos conselhos e das conferências na elaboração, formulação e gestão de políticas públicas e agora se concretiza numa Política Nacional de Participação Social que estabelece o papel do Estado como promotor e garantidor do direito humano à participação. O Sistema Nacional de Participação Social deverá articular as políticas de participação social, integrando conselhos, conferências, fóruns, ouvidorias, audiências e consultas públicas e órgãos colegiados, facilitando a participação de organizações e movimento sociais.

As conferências nacionais e as ouvidorias públicas são partes essenciais dessa política. As Conferências Nacionais “contribuíram com o reconhecimento de novos direitos pelo Estado, ampliando a cidadania no país e alterando o modo de compreender os atores sociais, que passaram a ser entendidos como sujeitos de direitos e participantes do processo de elaboração de políticas públicas”. Elas se constituíram também num grande aprendizado para os movimentos sociais, saindo de uma postura menos reivindicativa e mais propositiva. As Ouvidorias Públicas incorporaram a dimensão individual à participação social “oferecendo ao cidadão a possibilidade de buscar informações, avaliar, criticar e melhorar os serviços e políticas públicas”. Elas passaram de 40, em 2002, para 165 em 2010. Mais do que só se informar, a população, por meio delas, pode interagir com os órgãos públicos.

A participação social se constitui num método de reconfiguração do próprio estado. A democracia participativa não concorre com a representativa: elas se complementam, se fortalecem, aproximando o cidadão do estado. É preciso superar o velho modelo tecnocrata de política pública baseada na premissa do estado externo à sociedade. A participação social como modo de governar significa “adequar a racionalidade técnica da administração pública a uma nova forma de governar baseada no diálogo constante com os atores da sociedade civil”.

É certo que a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas vem sendo fortalecida, como prevista e reconhecida pela Constituição Cidadã de 1988. Num país com uma estrutura social injusta e tantas desigualdades, ela é absolutamente necessária. Ela não é só um instrumento de gestão: ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas. Como costuma dizer Gilberto Carvalho, Ministro Secretário Geral da Presidência, “sem participação social é impossível transformar democracia política em democracia social”. A igualdade formal, jurídica é insuficiente, sem a igualdade econômica.

Por outro lado, a Participação Popular corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. A Participação Popular corresponde a formas de luta mais direta, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos. A participação não só define a qualidade da democracia como “a forma de viver a democracia”, como afirma Lilian Celiberti: “a participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, a formas de viver e criar comunidade. Nesse sentido, a participação democrática abarca a sociedade em seu conjunto, as meninas e os meninos nos centros educativos, em seus domicílios e na sociedade, os adolescentes e os jovens,

as mulheres, os gays, lésbicas, os transexuais, os transgêneros, os atores políticos e sociais, mas também a quem constrói cultura, poesia e arte”.

O grande desafio é relacionar e fazer dialogar, no interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, a Participação Social e a Participação Popular, respeitando e garantindo a autonomia e a independência das formas de organização popular, superando os riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares.

Cresce o reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação. Mas, o reconhecimento dessa importância não tem se traduzido em sustentação prática desse princípio. Por isso, muitos trabalhadores em educação têm encarado a gestão democrática mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente, pelo mau desempenho da escola.

Não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação sem atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação. A sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma Associação de Moradores de uma comunidade pobre pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular. A questão da gestão democrática precisa ser problematizada. Por isso precisamos melhorar as condições de participação. Não se convoca para a participação popular em locais inadequados, em horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar.

Um dos problemas cruciais da participação popular é a capacitação, principalmente dos que fazem parte dos diversos conselhos obrigatórios por lei, entre eles, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (CACCS), o Conselho do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Conselho do Programa Nacional Bolsa-Escola, inclusive dos membros do Conselho Municipal de Educação (CME). Contudo, não podemos confundir esse cuidado com a formação para a participação com a ideologia da competência. Desde os anos 80 do século passado, Marilena Chauí (1983) nos chama a atenção para a despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. As decisões são consideradas de natureza técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o



CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Função social da Educação Infantil.	01
História Social da Infância, concepção de infância e de criança.	03
Cuidado e Educação da Primeira Infância.	09
Papel mediador do professor na prática pedagógica com crianças.	11
Diferentes linguagens da criança: Linguagem Corporal, Linguagem Oral e Escrita, Linguagem Matemática, Linguagem Artística e Linguagem Digital.	12
Organização da Educação Infantil centrada no processo de desenvolvimento da criança.	15
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil/MEC.	20
Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/MEC.	21
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil/ MEC.	22
Educação inclusiva.	23
Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.	32
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.	34
Práticas e Concepções de Educação Infantil.	37
Currículo na Educação Infantil.	43
Espaço e tempo no cotidiano da Educação Infantil.	46
Observação, registro e avaliação na Educação Infantil.	53

FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Parece óbvio dizer que a educação da criança não foi sempre igual, até porque a própria forma de ser criança, a infância, não é única e estável, sofre permanentes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social. Este processo resulta em permanentes transformações também no âmbito conceitual e das idéias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a construção dos novos sujeitos.

As rupturas ocorridas nas estruturas sociais e familiares, que tiveram como marco a sociedade moderna, resultaram na privatização do espaço familiar, que passa a ser organizado em torno da criança. No entanto, a responsabilidade da família pela proteção, educação e socialização da criança sofreu novas transformações a partir do desenvolvimento do modelo urbano-industrial, que teve como consequência uma perpetuação das desigualdades sociais e da própria constituição da infância. Ao mesmo tempo o prolongamento do tempo de infância, como um período em que a criança é preservada do mundo do trabalho, é acompanhado de um reconhecimento social da criança, mas não de uma garantia do direito à infância. Uma sociedade de extremas diferenças resulta no convívio com diferentes infâncias: a vivida por crianças que têm um pleno reconhecimento dos seus direitos e por aquelas que não têm nenhum destes mesmos direitos garantidos. As grandes modificações impostas pela sociedade às diferentes estruturas familiares põem em movimento os padrões de organização da vida familiar quanto às práticas de criação de filhos, de divisão de tarefas e papéis familiares, trazendo como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Coloca-se então como importante questão social a definição de quem é responsável por este sujeito de direitos. Como bem define Arroyo (1994) em sua palestra "O significado da Infância": "A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância (...) que hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos." É neste sentido que se toma a reflexão sobre uma política de educação da infância e um projeto político-pedagógico conseqüente. Ou seja, as instituições que passam a ser **co-responsáveis** pela criança, nestes novos espaços coletivos necessitam redimensionar suas funções frente a estas mudanças, assumindo uma posição de negação, seja dos projetos de cunho custodial atrelados a perspectivas educacionais higienistas e moralizadoras, seja dos projetos de "preparação para o futuro" que pretendem uma escolarização precoce preocupada com a inserção na escola de ensino fundamental. A educação infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para

isso, de forma complementar à ação da família. A tutela, a socialização e a educação da criança pequena passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não só isto, como também a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir, rompem com os padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo, no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares. Estas transformações nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países onde o avanço da economia e as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar uma educação que contemple as múltiplas dimensões humanas.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças em contextos institucionais educativos específicos exige que se retomem os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição e percebendo-a como um outro a ser ouvido e recebido. Em meu entender, esta complexidade representa para a Pedagogia a necessidade de percepção do sujeito-criança como objeto de sua ação, que não admite a transposição, de forma exclusiva e parcial, da visão de qualquer um dos recortes acima explicitados. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como "tempo de direitos". Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade.

Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil

Retomando a preocupação inicial deste debate, é possível delimitar orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da "infância em situação escolar" delimitada pela pedagogia. Mantém-se, neste caso, a passagem da infância de um âmbito familiar para um institucional (creche) que, na medida em que se co-responsabiliza pela criança, passa também a constituir um discurso próprio acerca das condições de permanência das crianças em seu interior, assim como da configuração

dos profissionais que nela passam a atuar. Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a **criança**, e não o sujeito-escolar (o aluno). Diferenciam-se ainda quanto à definição de suas funções, pois se o ensino fundamental tem constituído historicamente uma pedagogia escolar que visa aprendizagens específicas; as funções da creche, como já vimos, encontram-se em processo de definição de sua finalidade social e resultam numa pedagogia ainda em constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais. A definição destes contornos em termos de projetos educativos deverá levar em conta não só as especificidades da origem de cada instituição, mas sobretudo as referências discursivas que apresentam a infância sob ângulos antes desprezados tanto na Pedagogia como na Psicologia. Acompanhando a trajetória da constituição da Pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a infância como objeto, desde a Pedagogia até a moderna Psicologia Infantil sofreram, de fato, uma grande mudança no foco de suas atenções com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes. Para a Pedagogia, a criança passa a ser o aluno e seu foco de preocupações, o ensino e a aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo e têm como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas, escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. Estabelecida a diferenciação supra-referida, podemos, por ora, afirmar que o conhecimento didático (resultante de uma ação pedagógica escolar geral e do processo ensino-aprendizagem em particular) não é adequado para analisar os espaços pedagógicos não-escolares. Isto não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena o conteúdo escolar, muito menos em sua ‘versão escolarizada’. Aqui ele é *parte e consequência* das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas

com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações, que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, de Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Cabe, então, indagar, a esta altura da discussão: Valeriam para a educação infantil os parâmetros pedagógicos escolares, estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária? Definitivamente não, uma vez que a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos). Estas relações envolvem, além da dimensão cognitiva, as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica, lingüística e cultural. Dimensões humanas que têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas.

De fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil e tenha como objeto a própria relação educacional-pedagógica expressa nas ações intencionais. Acredito que a extensão desta perspectiva pode influenciar a escola e passar a constituir uma Pedagogia da Infância (0 a 10 anos?). Estes pressupostos passam a exigir a reflexão sobre uma Pedagogia da Infância que tenha como objeto um projeto para uma infância concreta, pertencente a um tempo e a um espaço social determinado. Exige que pensemos além das fronteiras institucionais que separam a educação infantil da escola fundamental e vice-versa, sem perder de vistas as especificidades que o constituem.

O ponto de partida de uma Pedagogia da Infância não se coloca numa uniformização das práticas escolares tradicionalmente centradas no domínio de conteúdos escolares, e nem tampouco na articulação institucional orientada pela antecipação destes conteúdos para a educação infantil. Envolve dimensões políticas e contextuais, relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”, referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, lúdicos, nutricionais, cognitivos e culturais. Perspectivar uma educação da infância independente das fronteiras institucionais, no entanto, só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Colocando-se igualmente como uma prática social, a educação infantil tem como objeto as relações educacionais-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva para crianças de 0 a 6 anos. Sejamos mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não

seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola. Neste sentido torna-se possível definir os diferentes âmbitos das intervenções educativas como sendo a *Educação Infantil* (de 0 a 6 anos), delimitada sua especificidade frente a uma *Educação da Infância* (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e à própria *Infância*, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica (sendo objeto de estudo e intervenção de um conjunto de outros campos). Pensar a educação da infância exige a articulação de campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos neste processo (social, familiar, cultural, psicológico, etc.) e a totalidade do sujeito-criança. Como bem expressa Assis (1999) em seu parecer sobre as Diretrizes Nacionais: “Ao iniciar sua trajetória na vida, nossas crianças têm direito à Saúde, ao Amor, à Aceitação, Segurança, à Estimulação, ao Apoio, à Confiança de sentir-se parte de uma família e de um ambiente de cuidados e educação. (...) Nesta perspectiva fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz.”

Isto significa que é necessário resgatar no espaço da educação das crianças pequenas as **suas manifestações próprias, o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens** como referência para o trabalho pedagógico, contemplando sua identidade social e cultural e as múltiplas dimensões humanas. Não significa, contudo, descartar o papel do professor, como o adulto que organiza as atividades e dirige o processo de elaboração dos conhecimentos que circulam naquele cotidiano.¹

HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA, CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA.

Desde a antiguidade até os dias atuais, muitas facetas e vários olhares têm sido lançados sobre as crianças e a infância. Pesquisadores pertencentes a vários campos do conhecimento concordam com a impossibilidade de compreender a criança sem que haja uma abordagem interdisciplinar. Trata-se, na realidade, de encarar a existência de um “outro”, a criança, considerada inicialmente apenas como um “pequeno homem”, para conviver com ela como um “ser por inteiro”, um “outro de direitos”, cujas especificidades e possibilidades de participação social estão protegidas por um estatuto.

Uma revisão dos conceitos e das abordagens tradicionais realizada por especialistas de várias áreas de conhecimento vem possibilitando a identificação de dicotomias, determinismos e outros equívocos presentes nas aborda-

gens tradicionais sobre as crianças e a infância. Entre os sociólogos, tais constatações estimularam a construção de um subcampo da Sociologia: a Sociologia da Infância. Rechaçando o viés positivista das posições de psicólogos tradicionais, os sociólogos buscam evitar cair na armadilha de substituir o determinismo psicológico, no qual são omitidos os componentes sociais do desenvolvimento infantil, e se arriscam, caso não tomem cuidado, a cair em outro determinismo, desta vez sociologizante. Se ao primeiro foram imputados limites com relação à omissão dos componentes sociais do desenvolvimento, o determinismo sociologizante, ao excluir os componentes psicológicos e outros, pode culminar com o “abandono das crianças” (Gavarini, 2006), que atingiria, particularmente, as crianças de classes desfavorecidas.

Reinterpretaram o conceito de socialização, com base em novas representações da infância e da compreensão da criança real captada nas pesquisas empíricas e propõem ações educativas compatíveis com as novas representações da infância, isto é, que humanizem as crianças.

A infância, a criança e as representações da infância

Meu interesse por esta temática vem de longa data: desde a década de 1970, tenho acompanhado pesquisas de autores franceses que publicaram vários estudos culturais. Na perspectiva de construir o campo da Sociologia da Infância, uma coletânea, *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (Sirota, 2006), e outras publicações possibilitaram uma visão panorâmica, atualizada, sobre o assunto.

Os novos estudos para a construção da Sociologia da Infância vêm gerando muitas discussões e têm inspirado pesquisas cujos resultados repercutem nas instituições de educação. Os universos de socialização, por sua vez, extrapolam os limites da família e da escola, embora estas permaneçam sendo consideradas as instituições privilegiadas de socialização. Os museus, as ruas, os pátios de recreio, a mídia, entre outros, são considerados excelentes locais de observação das relações das crianças entre si ou com os adultos e testemunham as modalidades de suas interações com o meio.

A criança vem sendo objeto de estudo e de pesquisas de médicos, psicólogos e psicanalistas. Os sociólogos passaram a se interessar, posteriormente, pelo estudo das crianças no seio familiar e escolar bem como pela busca de suporte jurídico que pudesse atender às suas particularidades.

Apoiados nos conhecimentos produzidos anteriormente, em particular por psicólogos do desenvolvimento, os sociólogos foram percebendo a fragilidade de algumas abordagens teóricas e, finalmente, expressaram sua insatisfação através de críticas aos colegas da área da psicologia, assim como aos da própria área da sociologia. Aos primeiros pelos equívocos positivistas, aos segundos pela omissão de dedicação à infância, reconhecendo, no entanto, que isso era justificado pelo fato de precisarem posicionar-se face à dicotomia: natureza versus cultura. Finalmente, nos últimos trinta anos, eles admitiram a “inca-

¹Fonte: www.periodicos.ufsc.br

pacidade da sociologia de construir um paradigma de uma sociologia da infância e, também, em considerar o lugar e o papel das crianças na estruturação e transformações do campo social”¹ (Mollo-Bouvier, 2006, p. 37).

O conceito de socialização foi revisto para absorver representações de uma infância diferente daquela do passado. Insiste-se sobre a necessidade de se estudar a socialização como via de mão dupla, e interessa nela incluir as inter-relações entre a criança e os adultos bem como entre as crianças e seus pares. Também surgiram estudos específicos, intergeracionais, contemplando as relações recíprocas entre as crianças e os idosos da terceira idade. Nesses estudos, constatou-se que essas parcerias possibilitam um tipo particular de aprendizagem de saberes e fazeres.

Uma das questões levantadas pelos autores consultados diz respeito às mudanças sofridas pela família e pela escola, consideradas as duas instituições privilegiadas de socialização, embora não as únicas. As transformações nelas ocorridas repercutem nas crianças e geram seguramente novos comportamentos.

No que diz respeito à família, é interessante lembrar que ela mudou através dos tempos, embalada por um índice de natalidade maior e pela expectativa de vida mais longa. Ocorreram alterações no papel feminino, nas uniões, que passaram a ser diferentes; aumentou a frequência dos re-casamentos, apareceram as “produções independentes”, aumentaram as adoções, etc., o que deu à família uma nova feição. Os papéis dos pais foram afetados, os avós convocados a participar da educação e até da manutenção dos netos. Foram atualizados os papéis masculino e feminino.

Para alguns casais, a criança tornou-se uma escolha racional: os filhos são postos no mundo sob condições muito particulares e especiais, com planejamento e interferências médicas antes inimagináveis. Pode-se escolher geneticamente as características de um filho e produzi-lo em laboratório.

Geram-se “produções independentes”, “engravidam-se” barrigas de aluguel, inclusive de avós. A criança, por sua vez, apresenta-se muitas vezes como porta-voz dos pais, dominando algumas técnicas sobre as quais os adultos não têm o menor controle. Como porta-voz da família, ela testemunha a existência de um bem-estar ou mal-estar vivido no seio familiar (Soulé, 1983). O sentimento vivido no ambiente familiar está associado aos direitos e deveres, à consciência do limite com relação ao poder absoluto dos pais sobre os filhos, o que redundou numa relação afetiva mais aberta e numa ação educativa mais democrática, que será discutida posteriormente. Assim:

[...] (ao) modelo fusional dos anos sessenta, caracterizado por uma divisão acentuada de papéis entre homens e mulheres, por relações hierárquicas pais/filhos, vem se juntar, no processo, aquele da família fundada sobre este casal associativo, desinstitucionalizado, feito de indivíduos iguais em direitos e deveres, onde a prioridade não é mais a de educar os filhos, mas, sobretudo, o sucesso individual e a realização de si através do grupo. (Almeida, 2006, p. 115)

Quanto à escola, na década de 1970, época em que predominava uma psicologia quantitativa, classificatória e rotuladora, alguns sociólogos já introduziam modelos pedagógicos numa perspectiva psicossociológica. (Mollo, 1969; Mollo-Bouvier, 2006). Eles constatavam a necessidade de alterar as relações entre professores e alunos. As conclusões a que chegaram foram de duas ordens: que nas relações entre professores e alunos não só os professores devem ser ouvidos; e que as opiniões dos alunos têm tanto valor quanto as dos seus mestres. Buscava-se desmistificar, assim, o monopólio do poder do professor, que refletia a tendência de uma educação adultocêntrica.

Tais discussões, baseadas, repito, na psicossociologia dos modelos educativos, levaram a algumas transformações dos modelos pedagógicos que tentavam assimilar, no seu processo, a criança, considerada, agora, como “ativa”. Tais modelos, que são, por sua vez, vinculados à representação da sociedade, são vivenciados na relação professor-aluno no cotidiano escolar.

Desmistificava-se, de certa forma, também a crença de alguns professores no poder que teriam de transformar a sociedade a partir da escola. Entendeu-se que a sociedade repassa para a escola seus modelos, entre os quais as representações da infância predominantes em determinado período da história.

E que tanto os modelos pedagógicos quanto as ações educativas absorvem sua essência dos modelos sociais. Acrescentava-se mais um elemento para reflexão, o imaginário, que concedia poder às pessoas: professores e alunos.

O fato é que as crianças que chegam à escola, hoje, são outras crianças, advindas de vários espaços sociais e representadas de outra forma. E a pergunta é: a quem, em nome de quem e de que fala a escola? É possível dizer que na relação pedagógica ocorre no espaço entre o real e imaginário, no qual se convive com a busca da própria imagem e da consolidação dos valores sociais (Mollo, 1969).

Com relação, ainda, às instituições de socialização, desejo mencionar os museus como uma delas. Refiro-me em particular ao Museu das Crianças.

Considerados como mediadores culturais e lugares de educação não-formal, essa categoria de museu centraliza sua atenção na criança considerada como protagonista e oferece-lhe exposições interativas, instalações e *performances* compatíveis com as representações da infância predominantes. Embora seu protótipo, o Children’s Brooklyn Museum, seja centenário, a proposta original tem sido mantida e atualizada através, inclusive, das Conferências Internacionais da HANDS ON, instituição que os agrupa internacionalmente.

Conforme já exposto, o conceito de socialização, no entanto, não está limitado às inter-relações pessoais: ele também se refere às interações criança-meio. Trata-se então de incluir, nos estudos da socialização, o “terceiro excluído” (Prout, 2004), o que envolve temas como a interdisciplinaridade, o hibridismo da realidade social, suas mediações e redes bem como a mobilidade, que fazem parte da atual sociedade. Por outro lado, considerando

as particularidades da sociedade atual, adultos e crianças emergem de redes de relação as mais variadas e expressas em materiais discursivos, coletivos e híbridos (PROUT, 2004). Encontrando-se as fronteiras entre as pessoas e os países mais vulneráveis, todos, inclusive as crianças, “passeiam” em vários espaços, inclusive os virtuais, e são por esses espaços influenciadas. Então, as crianças que chegam às escolas, por exemplo, são outras, com as quais nem sempre os professores conseguem comunicar-se, particularmente se eles pertencem a meios diferentes. Nesse contexto é mencionada a “infância transnacional” (Prout, 2004), que fica em face de um adulto não necessariamente com as mesmas características, ou vice-versa.

A infância dos modernos aparece como tendo identidade e como sendo livre e igual em direitos. A criança é livre, mas precisa de proteção, sendo igual em direitos é dessemelhante em comportamentos. Nessa perspectiva, busca-se conduzi-la a exercer certo grau de autonomia. Não é mais suficiente apenas “introduzi-la no mundo adulto” objetivo que se propunha a educação dos tempos idos, mas estudá-la nas relações com seus pares, com os adultos, e com as mídias.

O termo infância é uma expressão de muitos significados, e isto, em parte, já exige a necessidade de identificar o conceito que predomina entre os teóricos, em determinada época. É possível falarmos de “infância” para designar:

[...] um indivíduo, um sujeito, que tem características próprias, que é marcado pelos acontecimentos particulares; um ser em desenvolvimento, imaturo, que constitui seu Ego, se forma em função da sociedade que ele descobre. A sociologia da infância e a educação das crianças Enquanto ser imaturo ele tem comportamentos infantis; um membro de um meio social, do fato de seu pertencimento a uma família, pertencimento que condiciona em grande parte seu futuro lugar na sociedade, suas chances de sucesso; um membro de uma categoria de idade, submetido a um estatuto que, na sociedade dada, determina as características de sua condição de criança. (Chombart De Lauwe , 1976, p. 3)

O que é possível entender por “representação”? Concordando com a socióloga francesa recém-mencionada, por representação entende: “um modo de apresentar ao espírito um objeto ausente, irreal ou impossível de perceber diretamente”⁴ (Chombart De Lauwe , 1971, p. 23).

As representações também fazem parte da vida das crianças, que as realizam sobre si mesmas e sobre o meio onde vivem, incluindo os adultos de suas relações. Elas elaboram imagens que contêm projeções ou aspirações do adulto. A assimilação dos valores que lhes são transmitidos é realizada a partir de uma elaboração pessoal, elaboração psicogenética que possibilita afirmar a sua competência e as características predominantes de seu funcionamento mental. Assim, os autoconceitos contêm valores sociais que foram transmitidos às crianças por seus pais e, em particular, pelas mães. Depois de elaborados psicogeneticamente por elas (crianças), passam a constituir sistemas sociais e, como tal, funcionam como modelos. Qual a representação da infância predominante atualmente na sociologia da infância? Trata-se da infância “transnacional”, a

infância participante, a infância como “um componente estrutural de toda sociedade em constante evolução”(Sirota, 2006, p. 17). As mudanças paradigmáticas ocorridas nos últimos anos possibilitam *considerar a categoria social da infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. (Sarmiento, 2007, p. 19)*

Como investigar as crianças? Algumas das possibilidades são estudá-las através de seus discursos (Montandon; Osiek, 1997), seus jogos, suas brincadeiras (Brougère, 2006), suas relações nos grupos de pares (Fernandes, 2004) ou com adultos, suas interações com as mídias (Belloni, 2009), sua mobilidade, sua participação em redes, suas opiniões sobre vários temas (Prout, 2004). Alguns sociólogos estudam diretamente suas produções, recorrendo a recursos icônicos e plásticos: desenhos corporais, o artesanato, os padrões decorativos, os grafites etc, assim registrando as lendas, narrativas e sagas, aprendidas com os mais velhos, numa perspectiva de uma pedagogia intercultural e também das aprendizagens intergeracionais (Sarmiento, 2007).

Captam assim uma cultura específica, a cultura da infância, ou as culturas das infâncias, para ressaltar a opinião de especialistas (Prout, 2004; Sarmiento, 2007) quando querem ressaltar os contextos culturais e a diversidade/variedade das crianças. A criança “é levada a construir sua própria experiência em um *puzzle* de referências e de normas” (Sirota, 2006, p. 21).

Desse modo, não se pode falar de uma cultura infantil pura, assim como é hibridizada a cultura latino-americana, decorrente, entre outros, dos fluxos migratórios, bem como da vulnerabilidade das fronteiras, ocorrida em função da globalização e incrementada por questões político-econômicas e pelos recursos das novas tecnologias.

A brincadeira passou, cada vez mais, a ser percebida como rede de práticas sociais e espaço de autonomia, configurando-se como construção social entre pais e filhos. Através dela, é oportuno lembrar, é possível captar uma criança que constrói um espaço de autonomia diante dos pais e de relação direta com os outros atores sociais. Em tal espaço, a criança pode ser percebida *como um produtor, co-produtor, da cultura infantil, não somente porque ele produz diretamente uma parte dela, aquela que não obedece à comercialização ou à difusão educativa pelos adultos, que se constitui e se transmite nos espaços de sociabilidade infantil, não somente porque ela interpreta aquela que ela recebe dos adultos mais ainda porque ela intervém de modo complexo naquela que parece se impor a ela do exterior. (Brougère, 2006, p. 264)*

Nesse sentido, o brinquedo não pode ser definido exclusivamente pelos aspectos materiais, sendo também considerado via de práticas sociais. Existe, portanto, como objeto cultural, acompanhado de práticas e significações.

Da concepção ao uso, a análise do brinquedo “revela a presença de uma criança construindo um espaço de autonomia face aos pais e de relações diretas com outros atores sociais” (Brougère, 2006, p. 264).