

ARAÇARIGUAMA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAÇARIGUAMA
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Assistente Educacional

SL-069AG-20
CÓD: 7891122034836
EDITAL DE ABERTURA Nº 01/2020

Língua Portuguesa

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	01
Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.	07
Pontuação.	13
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	15
Concordância verbal e nominal.	25
Regência verbal e nominal.	28
Colocação pronominal.	30
Crase.	32

Matemática

Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal	01
Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum	07
Porcentagem	10
Razão e proporção	16
Regra de três simples ou composta.	19
Equações do 1.º ou do 2.º grau; Sistema de equações do 1.º grau	22
Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa	34
Relação entre grandezas – tabela ou gráfico	38
Tratamento da informação – média aritmética simples	43
Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales	47

Conhecimentos Específicos

Assistente Educacional

Relação entre educação, escola e sociedade; concepções de Educação e Escola;	01
Função social da escola;	07
Educação inclusiva e compromisso ético e social do educador.	09
Educar e cuidar: dimensões interdependentes na educação básica.	17
Educação Básica: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.	19
Aspectos do desenvolvimento da criança (físico, social, cognitivo e afetivo).	28
Jogos Infantis.	47
A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;	38
A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas;	47
Alfabetização;	51
O desenvolvimento da linguagem oral;	53
O desenvolvimento das artes visuais e do movimento.	55
O trabalho com as múltiplas linguagens.	55
A formação pessoal e social da criança; A criança, a natureza e a sociedade;	56
As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia;	61
Cuidados físicos e de higienização com a criança e o ambiente.	62
Cuidados com a alimentação.	65
A mediação dos educadores, na promoção da autonomia dos educandos, do reconhecimento e do respeito entre eles, prevenindo indisciplina e bullying, com diálogo, coerência e exigência.	72

Legislação / Documentação Oficial

BRASIL. Constituição Federal/88: artigos 205 a 214; artigo 227.	01
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente: artigos 7º a 24, 53 a 69, 131 a 140.	04
BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos 1º, 2º e 3º; 8º a 14; 21 e 22; 29 a 34.09	
BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007..	12
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4/10. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Artigos 3º ao 10; 18 ao 29; 43 a 45.	24

Bibliografia

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 8. ed., São Paulo: Summus, 1996.	01
BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.	07
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.	08
GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.	18
KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo, Cortez, 2006.	14
MACEDO, Lino de. Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.	16
ROSSETTO Jr, A. J.; ARDIGÓ Jr, A.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. Jogos Educativos: estrutura e organização da prática. São Paulo, Phorte, 2006.	23

Como passar em um concurso público?

Todos nós sabemos que é um grande desafio ser aprovado em concurso público, dessa maneira é muito importante o concurseiro estar focado e determinado em seus estudos e na sua preparação.

É verdade que não existe uma fórmula mágica ou uma regra de como estudar para concursos públicos, é importante cada pessoa encontrar a melhor maneira para estar otimizando sua preparação.

Algumas dicas podem sempre ajudar a elevar o nível dos estudos, criando uma motivação para estudar. Pensando nisso, a Solução preparou esse artigo com algumas dicas que irá fazer toda diferença na sua preparação.

Então mãos à obra!

Separamos algumas dicas para lhe ajudar a passar em concurso público!

- **Esteja focado em seu objetivo:** É de extrema importância você estar focado em seu objetivo, a aprovação no concurso. Você vai ter que colocar em sua mente que sua prioridade é dedicar-se para a realização de seu sonho.

- **Não saia atirando para todos os lados:** Procure dar atenção em um concurso de cada vez, a dificuldade é muito maior quando você tenta focar em vários certames, devido as matérias das diversas áreas serem diferentes. Desta forma, é importante que você defina uma área se especializando nela. Se for possível realize todos os concursos que saírem que englobe a mesma área.

- **Defina um local, dias e horários para estudar:** Uma maneira de organizar seus estudos é transformando isso em um hábito, determinado um local, os horários e dias específicos para estar estudando cada disciplina que irá compor o concurso. O local de estudo não pode ter uma distração com interrupções constantes, é preciso ter concentração total.

- **Organização:** Como dissemos anteriormente, é preciso evitar qualquer distração, suas horas de estudos são inegociáveis, precisa de dedicação. É praticamente impossível passar em um concurso público se você não for uma pessoa organizada, é importante ter uma planilha contendo sua rotina diária de atividades definindo o melhor horário de estudo.

- **Método de estudo:** Um grande aliado para facilitar seus estudos, são os resumos. Isso irá te ajudar na hora da revisão sobre o assunto estudado, é fundamental que você inicie seus estudos antes mesmo de sair o edital, caso o mesmo ainda não esteja publicado, busque editais de concursos anteriores. Busque refazer a provas dos concursos anteriores, isso irá te ajudar na preparação.

- **Invista nos materiais:** É essencial que você tenha um bom material voltado para concursos públicos, completo e atualizado. Esses materiais devem trazer toda a teoria do edital de uma forma didática e esquematizada, contendo muito exercícios. Quando mais exercícios você realizar, melhor será sua preparação para realizar a prova do certame.

- **Cuide de sua preparação:** Não é só os estudos que é importante na sua preparação, evite perder sono, isso te deixará com uma menor energia e um cérebro cansado. É preciso que você tenha uma boa noite de sono. Outro fator importante na sua preparação, é tirar ao menos 1 (um) dia na semana para descanso e lazer, renovando as energias e evitando o estresse.

Se prepare para o concurso público!

O concurseiro preparado não é aquele que passa o dia todo estudando, mas está com a cabeça nas nuvens, e sim aquele que se planeja pesquisando sobre o concurso de interesse, conferindo editais e provas anteriores, participando de grupos com enquetes sobre o mesmo, conversando com pessoas que já foram aprovadas absorvendo as dicas e experiências, analisando a banca examinadora do certame.

O Plano de Estudos é essencial na otimização dos estudos, ele deve ser simples, com fácil compreensão e personalizado com sua rotina, vai ser seu triunfo para aprovação, sendo responsável pelo seu crescimento contínuo.

Além do plano de estudos, é importante ter um Plano de Revisão, será ele que irá te ajudar na memorização dos conteúdos estudados até o dia da realização da prova, evitando a correria para fazer uma revisão de última hora próximo ao dia da prova.

Está em dúvida por qual matéria começar a estudar?! Uma dica, comece pela Língua Portuguesa, é a matéria com maior requisito nos concursos, a base para uma boa interpretação, no qual abrange todas as outras matérias.

Vida Social!

Sabemos que faz parte algumas abdições na vida de quem estuda para concursos públicos, sempre que possível é importante conciliar os estudos com os momentos de lazer e bem-estar. A vida de concurseiro é temporária, quem determina o tempo é você, através da sua dedicação e empenho. Você terá que fazer um esforço para deixar de lado um pouco a vida social intensa, é importante compreender que quando for aprovado, verá que todo o esforço valeu a pena para realização do seu sonho.

Uma boa dica, é fazer exercícios físicos, uma simples corrida por exemplo é capaz de melhorar o funcionamento do Sistema Nervoso Central, um dos fatores que são chaves para produção de neurônios nas regiões associadas à aprendizagem e memória.

Motivação!

A motivação é a chave do sucesso na vida dos concurseiros. Compreendemos que nem sempre é fácil, e as vezes bate aquele desânimo com vários fatores ao nosso redor. Porém a maior garra será focar na sua aprovação no concurso público dos seus sonhos.

É absolutamente normal caso você não seja aprovado de primeira, é primordial que você PERSISTA, com o tempo você irá adquirir conhecimento e experiência.

Então é preciso se motivar diariamente para seguir a busca da aprovação, algumas orientações importantes para conseguir motivação:

- Procure ler frases motivacionais, são ótimas para lembrar dos seus propósitos;
- Leia sempre os depoimentos dos candidatos aprovados nos concursos públicos;
- Procure estar sempre entrando em contato com os aprovados;
- Escreva o porque que você deseja ser aprovado no concurso, quando você sabe seus motivos, isso te dá um ânimo maior para seguir focado, tornando o processo mais prazeroso;
- Saiba o que realmente te impulsiona, o que te motiva. Dessa maneira será mais fácil vencer as adversidades que irá aparecer.
- Procure imaginar você exercendo a função da vaga pleiteada, sentir a emoção da aprovação e ver as pessoas que você gosta, felizes com seu sucesso.

Como dissemos no começo, não existe uma fórmula mágica, um método infalível. O que realmente existe é a sua garra, sua dedicação e motivação para estar realizando o seu grande sonho, de ser aprovado no concurso público. acredite em você e no seu potencial.

A Solução tem ajudado há mais de 35 anos quem quer vencer a batalha do concurso público. Se você quer aumentar as suas chances de passar, conheça os nossos materiais, acessando o nosso site: www.apostilasolucao.com.br

LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).	01
Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.	07
Pontuação.	13
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	15
Concordância verbal e nominal.	25
Regência verbal e nominal.	28
Colocação pronominal.	30
Crase.	32

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

Leitura

A leitura é prática de interação social de linguagem. A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do já sabido/conhecido, mas, superando esse limite, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive.

Compreensão

A compreensão de um texto é a análise e decodificação do que está realmente escrito nele, das frases e ideias ali presentes. A compreensão de texto significa decodificá-lo para entender o que foi dito. É a análise objetiva e a assimilação das palavras e ideias presentes no texto.

Para ler e entender um texto é necessário obter dois níveis de leitura: informativa e de reconhecimento.

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

Quando se diz que uma pessoa tem a compreensão de algo, significa que é dotada do perfeito domínio intelectual sobre o assunto.

Para que haja a compreensão de algo, como um texto, por exemplo, é necessária a sua interpretação. Para isso, o indivíduo deve ser capaz de desvendar o significado das construções textuais, com o intuito de compreender o sentido do contexto de uma frase.

Assim, quando não há uma correta interpretação da mensagem, conseqüentemente não há a correta compreensão da mesma.

Interpretação

Interpretar é a ação ou efeito que estabelece uma relação de percepção da mensagem que se quer transmitir, seja ela simultânea ou consecutiva, entre duas pessoas ou entidades.

A importância dada às questões de interpretação de textos deve-se ao caráter interdisciplinar, o que equivale dizer que a competência de ler texto interfere decididamente no aprendizado em geral, já que boa parte do conhecimento mais importante nos chega por meio da linguagem escrita. A maior herança que a escola pode legar aos seus alunos é a competência de ler com autonomia, isto é, de extrair de um texto os seus significados.

Num texto, cada uma das partes está combinada com as outras, criando um todo que não é mero resultado da soma das partes, mas da sua articulação.

Assim, a apreensão do significado global resulta de várias leituras acompanhadas de várias hipóteses interpretativas, levantadas a partir da compreensão de dados e informações inscritos no texto lido e do nosso conhecimento do mundo.

A interpretação do texto é o que podemos concluir sobre ele, depois de estabelecer conexões entre o que está escrito e a realidade. São as conclusões que podemos tirar com base nas ideias do autor. Essa análise ocorre de modo subjetivo, e são relacionadas com a dedução do leitor.

A interpretação de texto é o elemento-chave para o resultado acadêmico, eficiência na solução de exercícios e mesmo na compreensão de situações do dia-a-dia.

Além de uma leitura mais atenta e conhecimento prévio sobre o assunto, o elemento de fundamental importância para interpretar e compreender corretamente um texto é ter o domínio da língua.

E mesmo dominando a língua é muito importante ter um dicionário por perto. Isso porque ninguém conhece o significado de todas as palavras e é muito difícil interpretar um texto desconhecendo certos termos.

Dicas para uma boa interpretação de texto:

- Leia todo o texto pausadamente
- Releia o texto e marque todas as palavras que não sabe o significado
- Veja o significado de cada uma delas no dicionário e anote
- Separe os parágrafos do texto e releia um a um fazendo o seu resumo
- Elabore uma pergunta para cada parágrafo e responda
- Questione a forma usada para escrever
- Faça um novo texto com as suas palavras, mas siga as ideias do autor.

Lembre-se que para saber compreender e interpretar muito bem qualquer tipo de texto, é essencial que se leia muito. Quanto mais se lê, mais facilidade de interpretar se tem. E isso é fundamental em qualquer coisa que se faça, desde um concurso, vestibular, até a leitura de um anúncio na rua.

Resumindo:

	Compreensão	Interpretação
O que é	É a análise do que está escrito no texto, a compreensão das frases e ideias presentes.	É o que podemos concluir sobre o que está escrito no texto. É o modo como interpretamos o conteúdo.
Informação	A informação está presente no texto.	A informação está fora do texto, mas tem conexão com ele.
Análise	Trabalha com a objetividade, com as frases e palavras que estão escritas no texto.	Trabalha com a subjetividade, com o que você entendeu sobre o texto.

QUESTÕES

01. SP Parcerias - Analista Técnico - 2018 - FCC

Uma compreensão da História

Eu entendo a História num sentido sincrônico, isto é, em que tudo acontece simultaneamente. Por conseguinte, o que procura o romancista - ao menos é o que eu tento fazer - é esboçar um sentido para todo esse caos de fatos gravados na tela do tempo. Sei que esses fatos se deram em tempos distintos, mas procuro encontrar um fio comum entre eles. Não se trata de escapar do presente. Para mim, tudo o que aconteceu está a acontecer. E isto não é novo, já o afirmava o pensador italiano Benedetto Croce, ao escrever: "Toda a História é História contemporânea". Se tivesse que escolher um sinal que marcasse meu norte de vida, seria essa frase de Croce.

(SARAMAGO, José. *As palavras de Saramago*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 256)

José Saramago entende que sua função como romancista é

A) estudar e imaginar a História em seus movimentos sincrônicos predominantes.

B) ignorar a distinção entre os tempos históricos para mantê-los vivos em seu passado.

C) buscar traçar uma linha contínua de sentido entre fatos dispersos em tempos distintos.

D) fazer predominar o sentido do tempo em que se vive sobre o tempo em que se viveu.

E) expressar as diferenças entre os tempos históricos de modo a valorizá-las em si mesmas.

02. Prof. de Chapecó – SC – Engenheiro de Trânsito – 2016 - IOBV

Por Jonas Valente, especial para este blog.*

A Comissão Parlamentar de Inquérito sobre Crimes Cibernéticos da Câmara dos Deputados divulgou seu relatório final. Nele, apresenta proposta de diversos projetos de lei com a justificativa de combater delitos na rede. Mas o conteúdo dessas proposições é explosivo e pode mudar a Internet como a conhecemos hoje no Brasil, criando um ambiente de censura na web, ampliando a repressão ao acesso a filmes, séries e outros conteúdos não oficiais, retirando direitos dos internautas e transformando redes sociais e outros aplicativos em máquinas de vigilância.

Não é de hoje que o discurso da segurança na Internet é usado para tentar atacar o caráter livre, plural e diverso da Internet. Como há dificuldades de se apurar crimes na rede, as soluções buscam criminalizar o máximo possível e transformar a navegação em algo controlado, violando o princípio da presunção da inocência previsto na Constituição Federal. No caso dos crimes contra a honra, a solução adotada pode ter um impacto trágico para o debate democrático nas redes sociais – atualmente tão importante quanto aquele realizado nas ruas e outros locais da vida off line. Além disso, as propostas mutilam o Marco Civil da Internet, lei aprovada depois de amplo debate na sociedade e que é referência internacional.

*(*BLOG DO SAKAMOTO, L. 04/04/2016)*

Após a leitura atenta do texto, analise as afirmações feitas:

I. O jornalista Jonas Valente está fazendo um elogio à visão equilibrada e vanguardista da Comissão Parlamentar que legisla sobre crimes cibernéticos na Câmara dos Deputados.

II. O Marco Civil da Internet é considerado um avanço em todos os sentidos, e a referida Comissão Parlamentar está querendo cercar o direito à plena execução deste marco.

III. Há o temor que o acesso a filmes, séries, informações em geral e o livre modo de se expressar venham a sofrer censura com a nova lei que pode ser aprovada na Câmara dos Deputados.

IV. A navegação na internet, como algo controlado, na visão do jornalista, está longe de se concretizar através das leis a serem votadas no Congresso Nacional.

V. Combater os crimes da internet com a censura, para o jornalista, está longe de ser uma estratégia correta, sendo mesmo inversa e manipuladora.

Assinale a opção que contém **todas** as alternativas corretas.

A) I, II, III.

B) II, III, IV.

C) II, III, V.

D) II, IV, V.

03. Prof. de São Gonçalo – RJ – Analista de Contabilidade – 2017 - BIO-RIO

Édipo-rei

Diante do palácio de Édipo. Um grupo de crianças está ajoelhado nos degraus da entrada. Cada um tem na mão um ramo de oliveira. De pé, no meio delas, está o sacerdote de Zeus.

(Edipo-Rei, Sófocles, RS: L&PM, 2013)

O texto é a parte introdutória de uma das maiores peças trágicas do teatro grego e exemplifica o modo descritivo de organização discursiva. O elemento abaixo que NÃO está presente nessa descrição é:

A) a localização da cena descrita.

B) a identificação dos personagens presentes.

C) a distribuição espacial dos personagens.

D) o processo descritivo das partes para o todo.

E) a descrição de base visual.

04. MPE-RJ – Analista do Ministério Público - Processual – 2016 - FGV

Problemas Sociais Urbanos

Brasil escola

Dentre os problemas sociais urbanos, merece destaque a questão da segregação urbana, fruto da concentração de renda no espaço das cidades e da falta de planejamento público que vise à promoção de políticas de controle ao crescimento desordenado das cidades. A especulação imobiliária favorece o encarecimento dos locais mais próximos dos grandes centros, tornando-os inacessíveis à grande massa populacional. Além disso, à medida que as cidades crescem, áreas que antes eram baratas e de fácil acesso tornam-se mais caras, o que contribui para que a grande maioria da população pobre busque por moradias em regiões ainda mais distantes.

Essas pessoas sofrem com as grandes distâncias dos locais de residência com os centros comerciais e os locais onde trabalham, uma vez que a esmagadora maioria dos habitantes que sofrem com esse processo são trabalhadores com baixos salários. Incluem-se a isso as precárias condições de transporte público e a péssima infraestrutura dessas zonas segregadas, que às vezes não contam com saneamento básico ou asfalto e apresentam elevados índices de violência.

A especulação imobiliária também acentua um problema cada vez maior no espaço das grandes, médias e até pequenas cidades: a questão dos lotes vagos. Esse problema acontece por dois principais motivos: 1) falta de poder aquisitivo da população que possui terrenos, mas que não possui condições de construir neles e 2) a espera pela valorização dos lotes para que esses se tornem mais caros para uma venda posterior. Esses lotes vagos geralmente apresentam problemas como o acúmulo de lixo, mato alto, e acabam tornando-se focos de doenças, como a dengue.

PENA, Rodolfo F. Alves. “Problemas socioambientais urbanos”; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/problemas-ambientais-sociais-decorrentes-urbanizacao.htm>. Acesso em 14 de abril de 2016.

A estruturação do texto é feita do seguinte modo:

A) uma introdução definidora dos problemas sociais urbanos e um desenvolvimento com destaque de alguns problemas;

B) uma abordagem direta dos problemas com seleção e explicação de um deles, visto como o mais importante;

C) uma apresentação de caráter histórico seguida da explicação de alguns problemas ligados às grandes cidades;

D) uma referência imediata a um dos problemas sociais urbanos, sua explicação, seguida da citação de um segundo problema;

E) um destaque de um dos problemas urbanos, seguido de sua explicação histórica, motivo de crítica às atuais autoridades.

05. MPE-RJ – Técnico do Ministério Público - Administrativa – 2016 - FGV

O futuro da medicina

O avanço da tecnologia afetou as bases de boa parte das profissões. As vítimas se contam às dezenas e incluem músicos, jornalistas, carteiros etc. Um ofício relativamente poupado até aqui é o de médico. Até aqui. A crer no médico e “geek” Eric Topol, autor de “The Patient Will See You Now” (o paciente vai vê-lo agora), está no forno uma revolução da qual os médicos não escaparão, mas que terá impactos positivos para os pacientes.

Para Topol, o futuro está nos smartphones. O autor nos coloca a par de incríveis tecnologias, já disponíveis ou muito próximas disso, que terão grande impacto sobre a medicina. Já é possível, por exemplo, fotografar pintas suspeitas e enviar as imagens a um algoritmo que as analisa e diz com mais precisão do que um dermatologista se a mancha é inofensiva ou se pode ser um câncer, o que exige medidas adicionais.

Está para chegar ao mercado um apetrecho que transforma o celular num verdadeiro laboratório de análises clínicas, realizando mais de 50 exames a uma fração do custo atual. Também é possível, adquirindo lentes que custam centavos, transformar o smartphone num supermicroscópio que permite fazer diagnósticos ainda mais sofisticados.

Tudo isso aliado à democratização do conhecimento, diz Topol, fará com que as pessoas administrem mais sua própria saúde, recorrendo ao médico em menor número de ocasiões e de preferência por via eletrônica. É o momento, assegura o autor, de ampliar a autonomia do paciente e abandonar o paternalismo que desde Hipócrates assombra a medicina.

Concordando com as linhas gerais do pensamento de Topol, mas acho que, como todo entusiasta da tecnologia, ele provavelmente exagera. Acho improvável, por exemplo, que os hospitais caminhem para uma rápida extinção. Dando algum desconto para as previsões, “The Patient...” é uma excelente leitura para os interessados nas transformações da medicina.

Folha de São Paulo online – Coluna Hélio Schwartsman – 17/01/2016.

Segundo o autor citado no texto, o futuro da medicina:

- A) encontra-se ameaçado pela alta tecnologia;
- B) deverá contar com o apoio positivo da tecnologia;
- C) levará à extinção da profissão de médico;
- D) independará completamente dos médicos;
- E) estará limitado aos meios eletrônicos.

RESPOSTAS

01	C
02	C
03	D
04	B
05	B

GÊNEROS TEXTUAIS

São textos encontrados no nosso dia-a-dia e apresentam características sócio comunicativas (carta pessoal ou comercial, diários, agendas, e-mail, facebook, lista de compras, cardápio entre outros).

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto e obriga-nos a compreender tanto as características estruturais (como ele é feito) como as condições sociais (como ele funciona na sociedade).

Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Por essa relatividade a que se refere o autor, pode-se entender que o gênero permite certa flexibilidade quanto à sua composição, favorecendo uma categorização no próprio gênero, isto é, a criação de um subgênero.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, são entidades sócio discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos.

Os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas; cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Os textos, tanto orais quanto escritos, que têm o objetivo de estabelecer algum tipo de comunicação, possuem algumas características básicas que fazem com que possamos saber em qual gênero textual o texto se encaixa. Algumas dessas características são: o tipo de assunto abordado, quem está falando, para quem está falando, qual a finalidade do texto, qual o tipo do texto (narrativo, argumentativo, instrucional, etc.).

É essencial saber distinguir o que é gênero textual, gênero literário e tipo textual. Cada uma dessas classificações é referente aos textos, porém é preciso ter atenção, cada uma possui um significado totalmente diferente da outra.

Gêneros textuais – cada um deles possui o seu próprio estilo de escrita e de estrutura. Desta forma fica mais fácil compreender as diferenças entre cada um deles e poder classifica-los de acordo com suas características.

Gênero Literário – os textos abordados são apenas os literários, diferente do gênero textual, que abrange todo tipo de texto. O gênero literário é classificado de acordo com a sua forma, podendo ser do gênero líricos, dramático, épico, narrativo e etc.

Tipo textual – forma como o texto se apresenta, podendo ser classificado como narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo ou injuntivo. Cada uma dessas classificações varia de acordo com o texto se apresenta e com a finalidade para o qual foi escrito.

Quando pensamos nos diversos tipos e gêneros textuais, devemos pensar também na linguagem adequada a ser adotada em cada um deles. Por isso existem a linguagem literária e a linguagem não literária. Diferentemente do que acontece com os textos literários, nos quais há uma preocupação com o objeto linguístico e também com o estilo, os textos não literários apresentam características bem delimitadas para que possam cumprir sua principal missão, que é, na maioria das vezes, a de informar.

Quando pensamos em informação, alguns elementos devem ser elencados, como a objetividade, a transparência e o compromisso com uma linguagem não literária, afastando assim possíveis equívocos na interpretação de um texto.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, portanto, são entidades sócio discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa.

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis e dinâmicos.

Os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas; cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Tipos de Gêneros Textuais

Existem inúmeros gêneros textuais dentro das categorias tipológicas de texto, e cada texto possui uma linguagem e estrutura. Em outras palavras, gêneros textuais são estruturas textuais peculiares que surgem dos tipos de textos: narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo.

Texto Narrativo: apresentam ações de personagens no tempo e no espaço. A estrutura da narração é dividida em: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Exemplos de gêneros textuais narrativos:

Romance
Novela
Crônica
Contos de Fada
Fábula
Lendas

Texto Descritivo: se ocupam de relatar e expor determinada pessoa, objeto, lugar, acontecimento. São textos cheios de adjetivos, que descrevem ou apresentam imagens a partir das percepções sensoriais do locutor (emissor).

Exemplos de gêneros textuais descritivos:

Diário
Relatos (viagens, históricos, etc.)
Biografia e autobiografia
Notícia
Currículo
Lista de compras
Cardápio
Anúncios de classificados

Texto Dissertativo-Argumentativo: encarregados de expor um tema ou assunto por meio de argumentações. São marcados pela defesa de um ponto de vista, ao mesmo tempo que tentam persuadir o leitor. Sua estrutura textual é dividida em três partes: tese (apresentação), antítese (desenvolvimento), nova tese (conclusão).

Exemplos de gêneros textuais dissertativos:

Editorial Jornalístico
Carta de opinião
Resenha
Artigo
Ensaio
Monografia, dissertação de mestrado e tese de doutorado

Texto Expositivo: possuem a função de expor determinada ideia, por meio de recursos como: definição, conceituação, informação, descrição e comparação.

Exemplos de gêneros textuais expositivos:

Seminários
Palestras
Conferências
Entrevistas
Trabalhos acadêmicos

Enciclopédia
Verbetes de dicionários

Texto Injuntivo: também chamado de texto instrucional, indica uma ordem, de modo que o locutor (emissor) objetiva orientar e persuadir o interlocutor (receptor). Apresentam, na maioria dos casos, verbos no imperativo.

Exemplos de gêneros textuais injuntivos:

Propaganda
Receita culinária
Bula de remédio
Manual de instruções
Regulamento
Textos prescritivos

QUESTÕES

01. SEDUC-CE - Professor - Língua Portuguesa – 2018 - UECE-CEV

Considerando que os gêneros estão agrupados em cinco modalidades retóricas correspondentes aos tipos textuais, assinale a opção em que a correspondência dos exemplos e as respectivas modalidades está correta.

- A) ARGUMENTAR: novela fantástica, texto de opinião, debate regado.
B) EXPOR: seminário, conferência, entrevista de especialista.
C) NARRAR: fábula, curriculum vitae, lenda.
D) DESCREVER: regulamento, regras de jogo, carta do leitor.

02. SEDUC-CE - Professor - Língua Portuguesa – 2018 - UECE-CEV

Receita do amor

Ingredientes:

- 4 xícaras de carinho
- 2 xícaras de atenção
- 2 colheres de suspiros
- 8 pedaços de saudades
- 3 colheres de respeito
- Amor, sorrisos bobos, pimenta e ciúmes a gosto

Modo de preparo:

– Misture 8 pedaços de saudade com 2 xícaras de atenção em uma panela até virar uma mistura onde qualquer momento seja especial. Acrescente sorrisos bobos até ficar homogêneo;

– Junte todo o carinho na forma e caramelize com suspiros de paixão, ao sentir o cheiro de sonhos se espalhando no ambiente retire do fogo e acrescente uma pitada de pimenta para sentirmos a intensidade dentro de nós sempre que provarmos;

– Misture bem todos os ingredientes anteriores;

– Para não virar rotina, acrescente muito amor e uma colher de ciúmes. Para dar um pequeno sabor de dedicação, adicione 3 colheres de respeito. (Caso erre na medida de ciúmes coloque respeito a gosto).

(...)

Rendimento: Duas porções

Dica de acompanhamento: Aprecie com abraços e músicas.

Diêgo Cabó

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTgyMjExMg/>. Acesso em 08/09/2018.

MATEMÁTICA

Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal	01
Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum	07
Porcentagem	10
Razão e proporção	16
Regra de três simples ou composta.	19
Equações do 1.º ou do 2.º grau; Sistema de equações do 1.º grau	22
Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa	34
Relação entre grandezas – tabela ou gráfico	38
Tratamento da informação – média aritmética simples	43
Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales	47

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA, ENVOLVENDO: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO, POTENCIAÇÃO OU RADICIAÇÃO COM NÚMEROS RACIONAIS, NAS SUAS REPRESENTAÇÕES FRACIONÁRIA OU DECIMAL;

Números Naturais

Os números naturais são o modelo matemático necessário para efetuar uma contagem.

Começando por zero e acrescentando sempre uma unidade, obtemos o conjunto infinito dos números naturais

$$\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

- Todo número natural dado tem um sucessor

- a) O sucessor de 0 é 1.
- b) O sucessor de 1000 é 1001.
- c) O sucessor de 19 é 20.

Usamos o * para indicar o conjunto sem o zero.

$$\mathbb{N}^* = \{1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$$

- Todo número natural dado N, exceto o zero, tem um antecessor (número que vem antes do número dado).

Exemplos: Se m é um número natural finito diferente de zero.

- a) O antecessor do número m é m-1.
- b) O antecessor de 2 é 1.
- c) O antecessor de 56 é 55.
- d) O antecessor de 10 é 9.

Expressões Numéricas

Nas expressões numéricas aparecem adições, subtrações, multiplicações e divisões. Todas as operações podem acontecer em uma única expressão. Para resolver as expressões numéricas utilizamos alguns procedimentos:

Se em uma expressão numérica aparecer as quatro operações, devemos resolver a multiplicação ou a divisão primeiramente, na ordem em que elas aparecerem e somente depois a adição e a subtração, também na ordem em que aparecerem e os parênteses são resolvidos primeiro.

Exemplo 1

$$\begin{aligned} 10 + 12 - 6 + 7 \\ 22 - 6 + 7 \\ 16 + 7 \\ 23 \end{aligned}$$

Exemplo 2

$$\begin{aligned} 40 - 9 \times 4 + 23 \\ 40 - 36 + 23 \\ 4 + 23 \\ 27 \end{aligned}$$

Exemplo 3

$$\begin{aligned} 25 - (50 - 30) + 4 \times 5 \\ 25 - 20 + 20 = 25 \end{aligned}$$

Números Inteiros

Podemos dizer que este conjunto é composto pelos números naturais, o conjunto dos opostos dos números naturais e o zero. Este conjunto pode ser representado por:

$$\mathbb{Z} = \{\dots -3, -2, -1, 0, 1, 2, \dots\}$$

Subconjuntos do conjunto \mathbb{Z} :

1) Conjunto dos números inteiros excluindo o zero

$$\mathbb{Z}^* = \{\dots -2, -1, 1, 2, \dots\}$$

2) Conjuntos dos números inteiros não negativos

$$\mathbb{Z}_+ = \{0, 1, 2, \dots\}$$

3) Conjunto dos números inteiros não positivos

$$\mathbb{Z}_- = \{\dots -3, -2, -1\}$$

Números Racionais

Chama-se de número racional a todo número que pode ser expresso na forma $\frac{a}{b}$, onde a e b são inteiros quaisquer, com $b \neq 0$

São exemplos de números racionais:

$$-12/51$$

$$-3$$

$$-(-3)$$

$$-2,333\dots$$

As dízimas periódicas podem ser representadas por fração, portanto são consideradas números racionais.

Como representar esses números?

Representação Decimal das Frações

Temos 2 possíveis casos para transformar frações em decimais

1º) Decimais exatos: quando dividirmos a fração, o número decimal terá um número finito de algarismos após a vírgula.

$$\frac{1}{2} = 0,5$$

$$\frac{1}{4} = 0,25$$

$$\frac{3}{4} = 0,75$$

2º) Terá um número infinito de algarismos após a vírgula, mas lembrando que a dízima deve ser periódica para ser número racional

OBS: período da dízima são os números que se repetem, se não repetir não é dízima periódica e assim números irracionais, que trataremos mais a frente.

$$\frac{1}{3} = 0,333\dots$$

$$\frac{35}{99} = 0,353535\dots$$

$$\frac{105}{9} = 11,6666\dots$$

Representação Fracionária dos Números Decimais

1º caso) Se for exato, conseguimos sempre transformar com o denominador seguido de zeros.

O número de zeros depende da casa decimal. Para uma casa, um zero (10) para duas casas, dois zeros(100) e assim por diante.

$$0,3 = \frac{3}{10}$$

$$0,03 = \frac{3}{100}$$

$$0,003 = \frac{3}{1000}$$

$$3,3 = \frac{33}{10}$$

2º caso) Se dízima periódica é um número racional, então como podemos transformar em fração?

Exemplo 1

Transforme a dízima 0,333... em fração
 Sempre que precisar transformar, vamos chamar a dízima dada de x, ou seja
 $X=0,333...$
 Se o período da dízima é de um algarismo, multiplicamos por 10.

$$10x=3,333...$$

E então subtraímos:

$$10x-x=3,333...-0,333...$$

$$9x=3$$

$$X=3/9$$

$$X=1/3$$

Agora, vamos fazer um exemplo com 2 algarismos de período.

Exemplo 2

Seja a dízima 1,1212...

Façamos $x = 1,1212...$

$$100x = 112,1212...$$

Subtraindo:

$$100x-x=112,1212...-1,1212...$$

$$99x=111$$

$$X=111/99$$

Números Irracionais

Identificação de números irracionais

- Todas as dízimas periódicas são números racionais.
- Todos os números inteiros são racionais.
- Todas as frações ordinárias são números racionais.
- Todas as dízimas não periódicas são números irracionais.
- Todas as raízes inexatas são números irracionais.
- A soma de um número racional com um número irracional é sempre um número irracional.
- A diferença de dois números irracionais, pode ser um número racional.
- Os números irracionais não podem ser expressos na forma $\frac{a}{b}$, com a e b inteiros e $b \neq 0$.

Exemplo: $\sqrt{5} - \sqrt{5} = 0$ e 0 é um número racional.

- O quociente de dois números irracionais, pode ser um número racional.

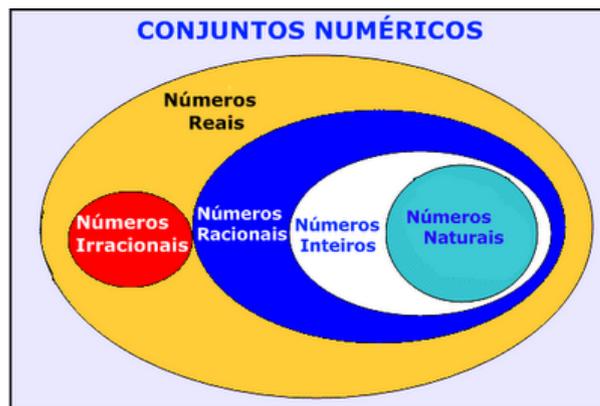
Exemplo: $\sqrt{8} : \sqrt{2} = \sqrt{4} = 2$ e 2 é um número racional.

- O produto de dois números irracionais, pode ser um número racional.

Exemplo: $\sqrt{7} \cdot \sqrt{7} = \sqrt{49} = 7$ é um número racional.

Exemplo: radicais ($\sqrt{2}, \sqrt{3}$) a raiz quadrada de um número natural, se não inteira, é irracional.

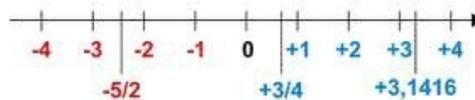
Números Reais



Fonte: www.estudokids.com.br

Representação na reta

Conjunto dos números reais



INTERVALOS LIMITADOS

Intervalo fechado – Números reais maiores do que a ou iguais a e menores do que b ou iguais a b.



Intervalo: $[a, b]$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid a \leq x \leq b\}$

Intervalo aberto – números reais maiores que a e menores que b.



Intervalo: $]a, b[$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid a < x < b\}$

Intervalo fechado à esquerda – números reais maiores que a ou iguais a a e menores do que b.



Intervalo: $]a, b]$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid a < x \leq b\}$

Intervalo fechado à direita – números reais maiores que a e menores ou iguais a b.



Intervalo: $]a, b]$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid a < x \leq b\}$

INTERVALOS IIMITADOS

Semirreta esquerda, fechada de origem b- números reais menores ou iguais a b.



Intervalo: $]-\infty, b]$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid x \leq b\}$

Semirreta esquerda, aberta de origem b – números reais menores que b.



Intervalo: $]-\infty, b[$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid x < b\}$

Semirreta direita, fechada de origem a – números reais maiores ou iguais a a.



Intervalo: $[a, +\infty[$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid x \geq a\}$

Semirreta direita, aberta, de origem a – números reais maiores que a.



Intervalo: $]a, +\infty[$
 Conjunto: $\{x \in \mathbb{R} \mid x > a\}$

Potenciação

Multiplicação de fatores iguais

$2^3 = 2 \cdot 2 \cdot 2 = 8$

Casos

1) Todo número elevado ao expoente 0 resulta em 1.

$1^0 = 1$

$100000^0 = 1$

2) Todo número elevado ao expoente 1 é o próprio número.

$3^1 = 3$

$4^1 = 4$

3) Todo número negativo, elevado ao expoente par, resulta em um número positivo.

$(-2)^2 = 4$

$(-4)^2 = 16$

4) Todo número negativo, elevado ao expoente ímpar, resulta em um número negativo.

$(-2)^3 = -8$

$(-3)^3 = -27$

5) Se o sinal do expoente for negativo, devemos passar o sinal para positivo e inverter o número que está na base.

$2^{-1} = \frac{1}{2}$

$2^{-2} = \frac{1}{4}$

6) Toda vez que a base for igual a zero, não importa o valor do expoente, o resultado será igual a zero.

$0^2 = 0$

$0^3 = 0$

Propriedades

1) $(a^m \cdot a^n = a^{m+n})$ Em uma multiplicação de potências de mesma base, repete-se a base e soma os expoentes.

Exemplos:

$2^4 \cdot 2^3 = 2^{4+3} = 2^7$

$(2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2) \cdot (2 \cdot 2 \cdot 2) = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^7$

$\left(\frac{1}{2}\right)^2 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^3 = \left(\frac{1}{2}\right)^{2+3} = \left(\frac{1}{2}\right)^5 = 2^{-2} \cdot 2^{-3} = 2^{-5}$

2) $(a^m : a^n = a^{m-n})$. Em uma divisão de potência de mesma base. Conserva-se a base e subtraem os expoentes.

Exemplos:

$9^6 : 9^2 = 9^{6-2} = 9^4$

$\left(\frac{1}{2}\right)^2 : \left(\frac{1}{2}\right)^3 = \left(\frac{1}{2}\right)^{2-3} = \left(\frac{1}{2}\right)^{-1} = 2$

3) $(a^m)^n$ Potência de potência. Repete-se a base e multiplica-se os expoentes.

Exemplos:

$(5^2)^3 = 5^{2 \cdot 3} = 5^6$

$\left(\left(\frac{2}{3}\right)^4\right)^3 = \frac{2^{12}}{3}$

4) E uma multiplicação de dois ou mais fatores elevados a um expoente, podemos elevar cada um a esse mesmo expoente.

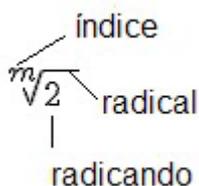
$$(4 \cdot 3)^2 = 4^2 \cdot 3^2$$

5) Na divisão de dois fatores elevados a um expoente, podemos elevar separados.

$$\left(\frac{15}{7}\right)^2 = \frac{15^2}{7^2}$$

Radiciação

Radiciação é a operação inversa a potenciação



Técnica de Cálculo

A determinação da raiz quadrada de um número torna-se mais fácil quando o algarismo se encontra fatorado em números primos. Veja:

64	2
32	2
16	2
8	2
4	2
2	2
1	

$$64 = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^6$$

Como é raiz quadrada a cada dois números iguais “tira-se” um e multiplica.

$$\sqrt{64} = 2 \cdot 2 = 8$$

Observe:

$$\sqrt{3 \cdot 5} = (3 \cdot 5)^{\frac{1}{2}} = 3^{\frac{1}{2}} \cdot 5^{\frac{1}{2}} = \sqrt{3} \cdot \sqrt{5}$$

De modo geral, se

$$a \in R_+, b \in R_+, n \in N^*,$$

então:

$$\sqrt[n]{a \cdot b} = \sqrt[n]{a} \cdot \sqrt[n]{b}$$

O radical de índice inteiro e positivo de um produto indicado é igual ao produto dos radicais de mesmo índice dos fatores do radicando.

Raiz quadrada de frações ordinárias

$$\sqrt{\frac{2}{3}} = \left(\frac{2}{3}\right)^{\frac{1}{2}} = \frac{2^{\frac{1}{2}}}{3^{\frac{1}{2}}} = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$$

Observe:

De modo geral,

$$a \in R_+, b \in R_+, n \in N^*,$$

se

então:

$$\sqrt[n]{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt[n]{a}}{\sqrt[n]{b}}$$

O radical de índice inteiro e positivo de um quociente indicado é igual ao quociente dos radicais de mesmo índice dos termos do radicando.

Raiz quadrada números decimais

$$\sqrt{1,69} = \sqrt{\frac{169}{100}} = \frac{\sqrt{169}}{\sqrt{100}} = \frac{13}{10} = 1,3$$

Operações

$$\sqrt{5,76} = \sqrt{\frac{576}{100}} = \frac{\sqrt{576}}{\sqrt{100}} = \frac{24}{10} = 2,4$$

Operações

Multiplicação

$$\sqrt{a} \cdot \sqrt{b} = \sqrt{a \cdot b}$$

Exemplo

$$\sqrt{2} \cdot \sqrt{3} = \sqrt{6}$$

Divisão

$$\sqrt{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt{a}}{\sqrt{b}}$$

Exemplo

$$\sqrt{\frac{72}{2}} = \frac{\sqrt{72}}{\sqrt{2}}$$

Adição e subtração

$$\sqrt{2} + \sqrt{8} - \sqrt{20}$$

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
ASSISTENTE EDUCACIONAL

Relação entre educação, escola e sociedade; concepções de Educação e Escola;	01
Função social da escola;	07
Educação inclusiva e compromisso ético e social do educador.	09
Educar e cuidar: dimensões interdependentes na educação básica.	17
Educação Básica: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.	19
Aspectos do desenvolvimento da criança (físico, social, cognitivo e afetivo).	28
Jogos Infantis.	47
A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;	38
A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas;	47
Alfabetização;	51
O desenvolvimento da linguagem oral;	53
O desenvolvimento das artes visuais e do movimento.	55
O trabalho com as múltiplas linguagens.	55
A formação pessoal e social da criança; A criança, a natureza e a sociedade;	56
As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia;	61
Cuidados físicos e de higienização com a criança e o ambiente.	62
Cuidados com a alimentação.	65
A mediação dos educadores, na promoção da autonomia dos educandos, do reconhecimento e do respeito entre eles, prevenindo indisciplina e bullying, com diálogo, coerência e exigência.	72

**RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE;
CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESCOLA;**

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

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

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

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

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

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

A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

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

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

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

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

1. O Sujeito da Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. O Agir, os Fins e os Valores

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

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

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

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

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

nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, buscando dar à filosofia da educação uma configuração mais assente às condições reais da existência dos sujeitos humanos.

3. A Força e a Fraqueza da Consciência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ções reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, é para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que, na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais.

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

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

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

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

Concepções de escola

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

Através da interação do professor e da participação ativa do aluno a escola deve possibilitar a aquisição de conteúdos – trabalhar a realidade do aluno em sala de aula, para que ele tenha discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica - ,

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

e a socialização do educando para que tenha uma participação organizada na democratização da sociedade, mas Saviani alerta para a responsabilidade do poder público, representante da política na localidade, que é a responsável pela criação e avaliação de projetos no âmbito das escolas do estado e município, uma vez que este é o responsável pelas políticas públicas para melhoria do ensino, visando a integração entre o aluno e a escola. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber e pode contribuir para eliminar a seletividade e exclusão social, e é este fator que deve ser levado em consideração, a fim de erradicar as gritantes disparidades de níveis escolares, evasão escolar e marginalização.

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

Concepções de Educação

Concepção Tradicionalista da Educação

1. ORIGEM HISTÓRICA - Desde o poder aristocrático antigo e feudal. Buscou inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs. Predominou até fins do século XIX. Foi elitista, pois apenas o clero e a nobreza tinham acesso aos estudos.

2. CONCEITO DE HOMEM - O homem é um ser originalmente corrompido (pecado original). O homem deve submeter-se aos valores e aos dogmas universais e eternos. As regras de vida para o homem já forma estabelecidas definitivamente (num mundo “superior”, externo ao homem).

3. IDEAL DE HOMEM - É o homem **sábio** (= instruído, que detém o saber, o conhecimento geral, apresenta correção no falar e escrever, e fluência na oratória) e o homem **virtuoso** (= disciplinado). A Educação Tradicionalista supervaloriza a formação **intelectual**, a organização lógica do pensamento e a formação **moral**.

4. EDUCAÇÃO - Tem como função: corrigir a natureza corrompida do homem, exigindo dele o esforço, disciplina rigorosa, através de vigilância constante. A Educação deve ligar o homem ao “mundo superior” que é o seu destino final, e destruir o que prende o homem à sua existência terrestre.

5. DISCIPLINA - Significa domínio de si mesmo, controle emocional e corporal. Predominam os incentivos extrínsecos: prêmios e castigos. A **Escola** é um meio fechado que prepara o educando.

6. EDUCADOR - É aquele que já se disciplinou, conseguiu corrigir sua natureza corrompida e já detém o saber. Tem seu saber reconhecido e sua autoridade garantida. Ele é o centro da decisão do processo educativo.

7. RELACIONAMENTO INTER-PESSOAL - A disposição na sala de aula, um atrás do outro, reduz ao mínimo as possibilidades de comunicação direta entre as pessoas. É cada um só com o mestre. A relação professor-aluno é de obediência ao mestre. Incentiva a competição. É preciso ser o melhor. O outro é um concorrente.

8. O CONTEÚDO - Ênfase no passado, ao já feito, aos conteúdos prontos, ao saber já instituído. O futuro é reprodução do passado. O saber é enciclopédico e é preciso conhecer e praticar as leis morais.

9. PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS - O conteúdo é apresentado de forma acabada, há ênfase na quantidade de informação dada e memorizada. O aluno ouve informações gerais nas situações particulares.

Concepção Liberalista Da Educação

1. ORIGEM HISTÓRICA - A concepção liberalista da Educação foi se constituindo ao longo da História em reação à concepção Tradicionalista, seus primeiros indícios podem se reportar ao Renascimento (séc. XV - XVI); prosseguindo com a instalação do poder

BRASIL. Constituição Federal/88: artigos 205 a 214; artigo 227.	01
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente: artigos 7º a 24, 53 a 69, 131 a 140.....	04
BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos 1º, 2º e 3º; 8º a 14; 21 e 22; 29 a 34. ...	09
BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.....	12
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº4/10. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Artigos 3º ao 10; 18 ao 29; 43 a 45.	24

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88: ARTIGOS 205 A 214; ARTIGO 227.

A Constituição de 1988 foi, sem dúvida alguma, a que disciplinou o tema educação de forma mais relevante. Reconhecida como direito fundamental, a matéria está incluída no rol de direitos sociais, no “caput” do artigo 6º e pormenorizada no título VIII – referente à Ordem Social – nos artigos 205 a 214.

Consoante o artigo 205, há três propósitos básicos da educação: “o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entretanto, segundo a doutrina de José Afonso da Silva, a consecução prática desses objetivos só se realizará num sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela Constituição, tais são: universalidade (ensino para todos), igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos respectivos profissionais, gestão democrática da escola e padrão de qualidade, princípios esses que foram acolhidos no artigo 206 da Constituição. Ainda, segundo José Afonso da Silva, o art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se firma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade. Realça-lhe o valor jurídico, por um lado, a cláusula – a educação é dever do Estado e da família –, constante do mesmo artigo, que completa a situação jurídica subjetiva, ao explicitar o titular do dever, da obrigação, contraposto àquele direito. Vale dizer: todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la, assim como a família. (SILVA, 2009, p. 312).

Quando a norma determina – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)” (art. 205) – significa, que o Estado deve fornecer educação para todos indistintamente e “que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, não que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização”. (SILVA, 2009, p. 313); ampliando, com base nos princípios elencados no art. 206, as possibilidades para que todos possam exercer de forma igualitária esse direito.

A Constituição de 1988, conforme já assinalado, ao colocar a educação no rol de direitos essenciais, que competem ao Poder Público sua efetiva prestação a todos de forma equivalente, demonstra sua preferência pelo ensino público, que pela iniciativa privada.

Brilhante é a lembrança de José Afonso da Silva ao citar os ensinamentos de Anísio Teixeira:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e direitos.

Princípios constitucionais da educação

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (CF/88, art. 206)

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

II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente para concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Emenda Constitucional nº 53/2006)

VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII. garantia de padrão de qualidade;

VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.

Propósitos constitucionais com a educação

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I. Erradicação do analfabetismo;

II. Universalização do atendimento escolar;

III. Melhoria da qualidade do ensino;

IV. Formação para o trabalho;

V. Promoção humanística, científica e tecnológica do País;

Sobre as universidades

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A Constituição de 1988 asseverou, em seu artigo 206, inciso II, que o ensino será ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Consequentemente, seria absolutamente necessária “uma manifestação normativa expressa em favor da autonomia das universidades”. Desse modo, faz-se mister ressaltar a teoria de Anísio Teixeira, citada por José Afonso da Silva, em seu livro Curso de Direito Constitucional Positivo, a respeito da autonomia das universidades:

As universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade de outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e de pesquisas, mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberativo cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão.

Do dever do Estado para com a educação

O artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria;

II. Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III. Atendimento educacional especializados aos portadores de deficiência, principalmente na rede regular de ensino;

IV. Educação infantil, em creche e pré escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

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

VI. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII. Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente;

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educando no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Disposição dos sistemas de educação

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (CF/88, art. 211).

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Fonte: planalto.gov.br)

Compreende-se, também, segundo a EC nº. 59, de 11-11-2009 – “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.”

Igualmente, nos termos da EC nº. 53, de 19-12-2006 – “A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.”

Conforme bem observou Alexandre de Moraes:

A EC nº.53/ 2006, também, determinou que a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e os Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de natureza contábil; que serão constituídos por 20% dos recursos previstos no art. 155, incisos I, II e III, no art. 157, caput, e incisos II, III e IV, e no art. 159, caput, e incisos, I, ‘a’ e ‘b’ e II, todos da Constituição Federal.

A distribuição dos recursos entre cada Estado e seus Municípios será realizada na forma da lei e proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, observando-se os

âmbitos de atuação prioritária estabelecidos constitucionalmente, ou seja, prioridade dos Municípios no ensino fundamental e na educação infantil e dos Estados no ensino fundamental e médio.

Aplicação dos recursos à educação

A Constituição obriga, nos termos do artigo 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Eliminando-se a parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios.

Consoante a Emenda Constitucional nº 59/2009:

A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação .

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO Seção I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

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

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

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

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no «caput» deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

**CAPÍTULO VII
DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE,
DO JOVEM E DO IDOSO
(REDAÇÃO DADA PELA EMENDA
CONSTITUCIONAL Nº 65, DE 2010)**

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

I - idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho, observado o disposto no art. 7º, XXXIII;

II - garantia de direitos previdenciários e trabalhistas;

III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola; (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

IV - garantia de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica;

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

VI - estímulo do Poder Público, através de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, nos termos da lei, ao acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente órfão ou abandonado;

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 4º A lei punirá severamente o abuso, a violência e a exploração sexual da criança e do adolescente.

§ 5º A adoção será assistida pelo Poder Público, na forma da lei, que estabelecerá casos e condições de sua efetivação por parte de estrangeiros.

§ 6º Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

§ 7º No atendimento dos direitos da criança e do adolescente levar-se-á em consideração o disposto no art. 204.

§ 8º A lei estabelecerá: (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens; (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (Incluído Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

**BRASIL. LEI FEDERAL Nº 8.069/1990 - ESTATUTO DA
CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: ARTIGOS 7º A 24, 53 A
69, 131 A 140.**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei federal (8.069 promulgada em julho de 1990), que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil.

Trata-se de um ramo do direito especializado, dividido em partes geral e especial, onde a primeira traça, como as demais codificações existentes, os princípios norteadores do Estatuto. Já a segunda parte estrutura a política de atendimento, medidas, conselho tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

Na presente Lei estão dispostos os procedimentos de adoção (Livro I, capítulo V), a aplicação de medidas socioeducativas (Livro II, capítulo II), do Conselho Tutelar (Livro II, capítulo V), e também dos crimes cometidos contra crianças e adolescentes.

O objetivo estatutário é a proteção dos menores de 18 anos, proporcionando a eles um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizentes com os princípios constitucionais da liberdade e da dignidade, preparando para a vida adulta em sociedade.

O ECA estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências. Trata-se de direitos diretamente relacionados à Constituição da República de 1988.

Dispõe a Lei 8.069/1990 que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punido qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

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

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

**Título II
Dos Direitos Fundamentais
Capítulo I
Do Direito à Vida e à Saúde**

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 8. ed., São Paulo: Summus, 1996. 01
- BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001. 07
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011. 08
- GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. 18
- KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo, Cortez, 2006. 14
- MACEDO, Lino de. Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005. 16
- ROSSETTO Jr, A. J.; ARDIGÓ Jr., A.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. Jogos Educativos: estrutura e organização da prática. São Paulo, Phorte, 2006. 23
-

AQUINO, JULIO GROPPA (ORG.). INDISCIPLINA NA ESCOLA: ALTERNATIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS. 8 ED. SÃO PAULO: SUMMUS, 1996.

Qualquer pessoa ligada às práticas escolares contemporâneas, seja como educador, seja como educando, ou público mais geral (pais, comunidade etc.), consegue ter uma razoável clareza quanto àquilo que nos acostumamos a reconhecer como a “crise da educação”. Sabemos todos diagnosticar sua presença, mas não sabemos direito sua extensão nem suas razões exatas. De qualquer modo, o indício mais evidente dessa “crise” é que boa parte da população de crianças que ingressam nas escolas não consegue concluir satisfatoriamente sua jornada escolar de oito anos mínimos e obrigatórios; processo este que se convencionou nomear como “fracasso escolar”, e que pode ser constatado no simples fato de que um considerável número das pessoas à nossa volta, egressos do contexto escolar, parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar.

Este certamente é o maior problema enfrentado pela escola brasileira nos dias de hoje, e que dá ao Brasil um lugar bastante desconcertante quando em comparação com os outros países. Mais precisamente, os índices de retenção e evasão escolar no país são semelhantes aos de países africanos como a Nigéria e o Sudão. Mais ainda, quando se investiga a qualidade do ensino ministrado entre aqueles que permaneceram na escola, o quadro não é menos desolador. A esse último efeito temos chamado de “fracasso dos incluídos”.

Convenhamos, não é estranho e contraditório que, dependendo do quesito (o econômico ou o político, por exemplo), os brasileiros apreciem ser comparados aos europeus ou asiáticos, e no quesito educacional nós sejamos forçados a nos alocar no mesmo patamar de países castigados da África?

Esse é um dado alarmante que tem chamado a atenção de muitos, desde a esfera governamental até a do cidadão comum, passando pelos profissionais da educação. Poder-se-ia dizer, inclusive, que há uma espécie de “mal-estar” pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia. A própria imagem social da escola parece estar em xeque de tal maneira que os profissionais da área acabam acometidos, por exemplo, de uma espécie de falta aguda de credibilidade profissional.

É certo, pois, que grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior da sala de aula, parece ter relação (i)mediata com essa lastimável falta de credibilidade da intervenção escolar e, por extensão, da atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escola.

É importante frisar que, sem escola, não há a possibilidade de o cidadão ter acesso, de fato, aos seus direitos constituídos. Afinal, tornar-se cidadão não se restringe ao direito do voto, por exemplo, mas inclui direitos outros com vistas a uma vida com dignidade - e isso tudo tem a ver mediatamente com escola, pois quanto menor for a escolaridade da pessoa, menores também serão suas chances de acesso às oportunidades que o mundo atual oferece e às exigências que ele impõe.

Entretanto, alguns poucos ainda parecem questionar a importância intrínseca da escolarização nos dias de hoje. Será isso plausível? De uma coisa estejamos certos: num futuro bem próximo, o mundo será implacável com aqueles sem escolaridade. Basta olhar à nossa volta e prestar atenção na situação concreta das pessoas desempregadas, por exemplo.

Pois bem, quando alguém se propõe a investigar as razões desse “fantasma” do fracasso que ronda a todos nós, ultimamente tem aparecido, dentre as muitas razões alegadas pelos educadores (desde as ligadas à esfera governamental até aquelas de cunho social), uma figura muito polêmica: o “aluno-problema”.

O aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos “distúrbios psico/pedagógicos”; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais “distúrbios de aprendizagem”) ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de “indisciplinadas”. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um bom exemplo da justificativa do “aluno-problema” para o fracasso escolar é uma espécie de máxima muito recorrente no meio pedagógico, que se traduziria num enunciado mais ou menos parecido com este: “se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito.”

Mais uma vez, não é algo estranho e contraditório para os profissionais da área educacional explicar o sucesso escolar como produto da ação pedagógica, e o fracasso escolar como produto de outras instâncias que não a escola e a sala de aula? Isto é, se entendermos o fracasso escolar como efeito de algum problema individual e anterior do aluno, não estaremos nos isentando, em certa medida, da responsabilidade sobre nossa ação profissional? E mesmo se assim o fosse, o que estaríamos fazendo nós para alterar esse quadro cumulativo?

Ao eleger o aluno-problema como um empecilho ou obstáculo para o trabalho pedagógico, a categoria docente corre abertamente o risco de cometer um sério equívoco ético, que é o seguinte: não se pode atribuir à clientela escolar a responsabilidade pelas dificuldades e contratempos de nosso trabalho, nossos “acidentes de percurso”. Seria o mesmo que o médico supor que o grande obstáculo da medicina atual são as novas doenças, ou o advogado admitir que as pessoas que a ele recorrem apresentam-se como um empecilho para o exercício “puro” de sua profissão. Curioso, não?

Na verdade, os tais “alunos-problema” podem ser tomados como ocasião privilegiada para que a ação docente se afirme, e que se possa alcançar uma possível excelência profissional. O que se busca, no caso de um exercício profissional de qualidade, é uma situação-problema, para que se possa, na medida do possível, equacioná-la, suplantá-la - o que se oportuniza a partir das demandas “difíceis” da clientela.

Pois bem, o que fazer, então? Um primeiro passo para reverter essa ordem de coisas talvez seja repensar nossos posicionamentos, rever algumas supostas verdades que, em vez de nos auxiliar, acabam sendo armadilhas que apenas justificam o fracasso escolar, mas não conseguem alterar os rumos e os efeitos do nosso trabalho cotidiano.

Vejamos o caso específico da indisciplina. Na própria maneira de entender o fenômeno disciplinar, podemos observar que as hipóteses explicativas empregadas usualmente acabam reiterando alguns preconceitos, muitos falsos conceitos e outras tantas justificativas para o fracasso e a exclusão escolar. Encontram-se razões à profusão, mas alternativas concretas de administração, como sabemos, são raras. Nossa tarefa, então, a partir de agora passa a ser a de examinar concretamente os argumentos que sustentam tais hipóteses.

A primeira hipótese explicativa: o aluno “desrespeitador”

Uma primeira hipótese de explicação da indisciplina seria a de que “o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente”.

Esse primeiro entendimento, mais de cunho histórico, da questão disciplinar precisa ser repensado urgentemente. E a primeira coisa a admitir é que essa escola de antigamente talvez não fosse tão “de excelência” quanto gostamos de pensar hoje em dia. Vejamos por quê.

Nossa memória costuma aplicar alguns truques em nós. Às vezes, é muito fácil incorreremos numa espécie de saudosismo exacerbado, idealizando o passado e cultivando lembranças de alguns fatos que não aconteceram ou que não se desenrolaram exatamente do modo com que nos recordamos deles. Portanto, se recuperarmos o modelo dessa escola do passado para cotejarmos nossos problemas pedagógicos atuais, precisamos recuperar também o contexto histórico da época, pelo menos em parte. Não é possível trazer de volta aquela escola sem o entorno sociopolítico de então.

É muito comum nos reportarmos à escola de nossa infância com reverência, admiração, nostalgia. Pois bem, na verdade, essa escola anterior aos anos 70 era uma escola para poucos, muito poucos. Uma escola elitista, portanto. Exclusão, pois, é um processo que já estava lá, nessa escola de antigamente, hoje tão idealizada.

Eram elas escolas militares ou religiosas, e algumas poucas leigas, que atendiam uma parcela muito reduzida da população. Perguntemo-nos, por exemplo, se ambos nossos pais tiveram escolaridade completa de oito anos. Lembremo-nos então de nossos avós, se eles sequer chegaram a frequentar escolas! Quanto mais recuarmos no tempo, mais veremos como escola sempre foi um artigo precioso, difícil de encontrar no varejo social.

Todos se lembram, ou pelo menos já ouviram falar, dos exames de admissão e, portanto, do níveis “primário” e “ginasial”. Pois é, esse é um bom exemplo de como essas tais escolas de excelência do passado eram fundamentalmente segregacionistas e elitistas, atendendo uma parcela pequena e já privilegiada da população. O exame de admissão representava o que hoje conhecemos como o vestibular para as universidades públicas, já na passagem do primário para o ginásio. Inclusive, vale lembrar que a partir do início dos anos 70 o primário e o ginasial deixaram de existir, dando lugar ao “primeiro grau” (e mais recentemente ao “ensino fundamental”), agora com oito anos consecutivos.

Desta feita, oito anos passaram a ser o tempo mínimo e obrigatório de escolaridade - uma conquista e tanto! Além disso, o número de vagas e estabelecimentos de ensino foi ampliado consideravelmente, democratizando cada vez mais o acesso à escola. Entretanto, as conquistas que o povo brasileiro obteve do ponto de vista da democratização do acesso ao ensino formal, com a abertura de novas escolas/vagas e os oito anos mínimos, continuam um projeto inacabado, uma tarefa por se encerrar, uma vez que, decorridas quase três décadas da penúltima grande reforma do ensino brasileiro, ainda não conseguimos fazer valer integralmente essa proposta de democratização lá desencadeada. Outrossim, o grande desafio dos educadores atuais passou a ser a permanência “de fato” das crianças na escola - o que, sabidamente, se consegue apenas com a qualidade do ensino ofertado.

Essa é a grande tarefa dos educadores brasileiros na atualidade: fazer com que os alunos permaneçam na escola e que progredam tanto quantitativa quanto qualitativamente nos estudos. Mesmo porque escolaridade mínima e obrigatória é um direito adquirido de todo aquele nascido neste país. E desse princípio éticopolítico, e também legal, não podemos abrir mão sob hipótese nenhuma.

Quando conseguirmos fazer com que a cada criança corresponda uma vaga numa escola, bem como condições efetivas para que lá ela permaneça (e queira permanecer) por pelo menos oito anos, algo de radicalmente revolucionário terá acontecido neste país!

Contudo, é curioso comparar o contingente da população efetivamente atendido pelas escolas hoje e aquele de antigamente. De certa forma, a porcentagem efetiva de aproveitamento escolar é ainda semelhante àquela de antes. Poucos são aqueles que conseguem permanecer na escola até o final do segundo grau, e menos ainda frequentar uma universidade, consolidando-se assim a famosa mas indesejável “pirâmide” educacional brasileira. Parece, então, que ainda não conseguimos fazer valer aquele célebre artigo da Constituição de 1988, o de número 205, que prega: “educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”.

É tarefa de todos nós (principalmente os educadores) garantir uma escola de qualidade e para todos, indisciplinados ou não, com recursos ou não, com pré-requisitos ou não, com supostos problemas ou não. A inclusão, pois, passa a ser o dever «número um» de todo educador preocupado com o valor social de sua prática e, ao mesmo tempo, cioso de seus deveres profissionais.

Outro dado que precisa ser reconfigurado com certa imparcialidade quando evocamos essas escolas do passado é o fato de que elas eram fundamentalmente militarizadas no seu funcionamento cotidiano. E o que isso significa? Se buscarmos exemplos em nossa memória, veremos isso com clareza: as filas, o pátio, o uniforme, os cânticos, e particularmente a relação de medo e coação que tínhamos com as figuras escolares (que descuidadamente nomeamos hoje como “de respeito”), revelavam um espírito fortemente hierarquizado/hierarquizante da época, desenhando os contornos das relações institucionais.

É possível afirmar, então, que essa suposta escola de excelência de antigamente funcionava, na maioria das vezes, na base da ameaça e do castigo - traços nítidos de uma cultura militarizada impregnada no cotidiano escolar daquela época sombria da história brasileira. Estamos nos referindo, é claro, à ditadura militar.

Assim, quando constatamos que nosso aluno de hoje não viveu esses tempos históricos obscuros, que ele é fruto de outras coordenadas históricas - e agora estamos nos referindo à abertura democrática -, fica claro que precisamos estabelecer outro tipo de relação civil em sala de aula.

É óbvio que uma relação de respeito é condição necessária (embora não suficiente) para o trabalho pedagógico. No entanto, podemos respeitar alguém por temê-lo ou podemos respeitar alguém por admirá-lo. Mas, convenhamos, há uma grande diferença entre esses dois tipos de «respeito». O primeiro funda-se nas noções de hierarquia e superioridade, o segundo, nas de assimetria e diferença. E há uma incongruência estrutural entre elas!

Antes o respeito do aluno, inspirado nos moldes militares, era fruto de uma espécie de submissão e obediência cegas a um “superior” na hierarquia escolar. Hoje, o respeito ao professor não mais pode advir do medo da punição - assim como nos quartéis - mas da autoridade inerente ao papel do “profissional” docente. Trata-se, assim, de uma transformação histórica radical do lugar social das práticas escolares. Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes.

Em contraposição, boa parte dos profissionais da educação ainda parece guardar ideais pedagógicos que preservam, de certa forma, a imagem dessa escola de antigamente e desse professor repressor, castrador. Muitas vezes, para esses profissionais o bom aluno do dia-a-dia é aquele calado, imóvel, obediente. Será este um bom aluno, de fato?

É muito estranho tomar uma descrição do cotidiano escolar do século passado ou do meio desse século, e perceber que as escolas atuais têm um funcionamento ainda parecido, em termos das normas disciplinares, com aquelas escolas do passado. A punição, a represália, a submissão e o medo ainda parecem habitar silenciosamente as salas de aula, só que agora, por exemplo, por meio da avaliação. Não é verdade que muitas vezes alguns professores chegam a ameaçar seus alunos com a promessa de provas difíceis, notas baixas etc? Não será isso também outra estratégia dissimulada de exclusão? O que dizer, então, das expulsões ou das “transferências”?

Sob esse ponto de vista, talvez a indisciplina escolar esteja nos indicando que se trata de uma recusa desse novo sujeito histórico a práticas fortemente arraigadas no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra maneira, mais aberta, mais fluida, mais democrática. Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. Assim, resta uma questão: afinal de contas, escola para quê?

Sabemos hoje que, por meio da exclusão de grande maioria da população, aquela escola do passado não visava, em absoluto, o preparo para o exercício da cidadania. E a escola e o professor de hoje? O que eles visam, a bem da verdade? Qual o seu papel e função? São diferentes daqueles da escola de antes? Se assim o forem, quais resultados temos obtido concretamente? Enfim, estamos a serviço ainda da exclusão ditatorial ou da inclusão democrática?

A segunda hipótese explicativa: o aluno “sem limites”

Outra hipótese muito em voga no meio escolar, produto de nosso suposto e, às vezes, perigoso “bom senso” prático, diz respeito à suposição de que “as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, e a responsabilidade por isso é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos”. Quase todos parecem concordar com essa hipótese do “déficit moral” como explicativa da indisciplina.

Pois bem, esse tipo de entendimento da questão disciplinar, mais de cunho psicológico, merece pelo menos dois reparos: o primeiro, com relação à idéia de ausência absoluta de limites e do desrespeito às regras; o segundo, sobre a suposta permissividade dos pais.

Vejam os primeiros: se prestarmos um pouco de atenção nos alunos mais indisciplinados fora da sala de aula, num jogo coletivo, por exemplo, veremos o quanto as regras são muito bem conhecidas pelas crianças e adolescentes. Não é nada estranho a um jovem de hoje em dia a vivência de uma situação qualquer de acordo com regras muito bem estabelecidas, rígidas na maioria das vezes.

Um bom exemplo disso se encontra quando, num jogo ou brincadeira infantil, alguém não cumpre aquilo que foi acordado previamente entre os participantes, e este assim considerado “desviante” ou infrator é severamente punido ou mesmo expulso do jogo. No limite, pode-se afirmar que um “governo” infantil é nitidamente despótico, porque não prevê jurisprudências, prerrogativas, maleabilidade.

Nesse sentido, as crianças, quando ingressam na escola, já conhecem muito bem as regras de funcionamento de uma coletividade qualquer, mesmo porque elas são inerentes a qualquer tipo de atividade humana, a qualquer tipo de relação grupal. Podemos encontrar um outro exemplo concreto disso na língua. Quando escolhemos uma palavra ou uma construção linguística específica para narrar algo, estamos nos sujeitando automaticamente a um con-

junto já dado de regras. E isso todos fazemos, queiramos ou não. A criança e o jovem também o fazem, talvez até com mais força e veemência do que os adultos.

Isso é tão factual que, curiosamente, no mundo infantil as regras nem sequer permitem muitas exceções. Quando uma criança diz, por exemplo, “eu fazi” em vez de “eu fiz”, ou “eu trazi” em vez de “eu trouxe”, ela está demonstrando o quanto está apegada a uma norma invariante já dada e que descarta possíveis alterações, desvios. Ela está sendo, portanto, rigorosa ao extremo. Dito de outra maneira, os seus “limites”, inclusive intelectuais, são extensivos, implacáveis - ao contrário do que possa parecer à primeira vista.

Desse modo, não se pode sustentar, nem na teoria nem na prática, que as crianças padeçam de falta generalizada de regra e de limite, embora esta idéia esteja muito disseminada no meio escolar. Ao contrário, a inquietação e a curiosidade infantis ou do jovem, que antes eram simplesmente reprimidas, apagadas do cotidiano escolar, podem hoje ser encaradas como excelentes ingredientes para o trabalho de sala de aula. Só depende do manejo delas...

Não é evidente que quanto mais engajado o aluno estiver nas atividades propostas, maior será o rendimento do trabalho do professor? E que quanto maior for a reapropriação das regras da matemática, da língua ou das ciências, maiores serão o aproveitamento e o prazer em aprendê-las? Uma vez de posse da “mecânica” de determinado campo de conhecimento (as operações matemáticas, da gramática, das ciências, das artes, dos esportes etc.), o pensamento do aluno parece fluir com maior rapidez e plasticidade.

Pois bem, um segundo reparo a essa idéia da falta de limites da criança e do jovem refere-se à suposta permissividade dos pais que, por sua vez, estaria criando obstáculos para o professor em sala de aula. Segundo boa parte dos professores, a família, em certa medida, não estaria ajudando o trabalho do professor, pois as crianças seriam frutos da “desestruturação”, do “despreparo” e do “abandono” dos pais (vale lembrar, oriundos também das décadas de 60/70). E mais ainda, os professores teriam se tornado quase “reféns” de crianças tirânicas, deixados à mercê de crianças “sem educação”. Será isso verdade?

É muito comum imaginarmos que «criança mal-educada em casa» converte-se automaticamente em «aluno indisciplinado na escola». Pois alertemos que isso nem sempre é necessariamente verdadeiro. Não é possível generalizar esse diagnóstico para justificar os diferentes casos de indisciplina com os quais deparamos. Além disso, há uma evidência irrefutável de que os mesmos alunos indisciplinados com alguns professores podem ser bastante colaboradores com outros.

Ora, precisamos recuperar alguns consensos quanto às funções da família e da escola, distinguindo claramente os papéis de pai e de professor. Família e escola não são a mesma coisa, e uma não é a continuidade natural da outra; porque se assim o fosse, também o inverso da equação acima deveria ser igualmente plausível. Ou seja: “aluno indisciplinado na escola” converter-se-ia em “filho mal-educado em casa”. Estranha essa última fórmula, não?

Quando desponta algum entrave de ordem disciplinar na sala de aula, uma das atitudes usuais por parte dos professores é convocar as autoridades escolares, e estes, os pais para que “deem um jeito no seu filho”. Imaginemos se, a cada vez que o filho desses mesmos pais apresentasse um problema disciplinar em casa, eles convocassem o professor para que este também “desse um jeito no seu aluno”. Muito estranho, não? Esse exemplo ficcional revela o quanto se costuma confundir e, às vezes, justapor os âmbitos de competências, os raios de ação das instituições escola e família. Portanto, precisamos admitir um consenso básico, muitas vezes esquecido no dia-a-dia escolar: o de que aluno não é filho, e professor não é pai.

Em geral, a maioria dos professores imagina que o trabalho de disciplinarização moral da criança (de introjeção das regras e, portanto, da constituição dos famigerados “limites”), a cargo mormente dos pais, é um pré-requisito para o trabalho de sala de aula. E esta idéia, embora correta em parte, também precisa ser repensada, pelo menos em parte.

Quando falamos genericamente em “educação” de uma criança ou jovem, compreendemo-la como resultado conjunto da intervenção da família e da escola. Embora essas duas instituições basais sejam complementares e possam chegar a se articular, elas são bastante diferentes em suas raízes, objetos e objetivos. O trabalho familiar diz respeito à moralização da criança - essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste. O resto é efeito colateral, indireto, mediato.

No caso da família, o que está em foco é a ordenação da conduta da criança, por meio da moralização de suas atitudes, seus hábitos; no caso da escola, o que se visa é a ordenação do pensamento do aluno, por meio da reapropriação do legado cultural, representado pelos diferentes campos de conhecimento em pauta. Uma diferença e tanto, não é mesmo?

Mas mesmo se se argumentasse que determinadas crianças não apresentam as posturas morais mínimas para o trabalho de sala de aula (caso isso fosse possível...), esse argumento admitiria a seguinte réplica: trata-se de um complicador, jamais um impeditivo para o trabalho em torno do objeto conhecimento, porque a docência sequer implica um trabalho semelhante àquele realizado pela família.

Entretanto, muitos professores, diante das dificuldades do dia-a-dia, acabam se colocando como tarefa principal a normatização moral dos hábitos da criança e do adolescente (leia-se aluno agora) para que, só a partir daí, ele possa desencadear o trabalho do pensamento. Um bom exemplo disso é um outro tipo de máxima muito frequente no meio pedagógico que reza, a nosso ver, equivocadamente: “para ser professor, é preciso antes ser um pouco pai, amigo, conselheiro etc.”

Esse tipo de enfrentamento do trabalho pedagógico é desaconselhável por três razões, pelo menos:

- em primeiro lugar, trata-se de um desperdício da qualificação e do talento específico do professor, porque ele não se profissionalizou para ser uma espécie de pai “posticho”. Para uma ocupação como a paternidade não se exige uma preparação profissional - cada um é pai ou mãe de um jeito peculiar e assistemático. No caso do professor, exige-se uma preparação lenta e especializada, devendo ele atuar de maneira semelhante aos seus colegas de profissão e de modo diverso dos profissionais de outras áreas;

- em segundo lugar, trata-se de um desvio de função, porque ele não foi contratado para exercer tarefas parentais, e dele não se espera isso. Por mais que o trabalho em sala de aula demande muitas vezes exigências adicionais ao âmbito estritamente pedagógico, não se podem delegar ao professor funções para as quais ele não esteja explicitamente habilitado. É preciso, então, que o trabalho docente restrinja-se a um alvo específico: o conhecimento sistematizado, por meio da recriação de um campo lógico-conceitual particular. Não confundir seu papel com o de outros profissionais e outras ocupações: eis uma tarefa de fôlego para o professor de hoje em dia!;

- em terceiro, trata-se de uma quebra do “contrato” pedagógico, porque o seu trabalho deixa de ser realizado. Se o professor abandona seu posto, se ele não cumpre suas funções específicas, quem fará isso por ele? Se o professor não se responsabilizar imediatamente pelo conhecimento, quem o fará?

Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc.), na relação pedagógica existe um contrato implícito - um conjunto de regras funcionais - que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento. E é curioso constatar que os próprios alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sem dúvida nenhuma, eles sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. O professor competente e cioso de seus deveres não é, em absoluto, um desconhecido para os alunos; muito ao contrário. Estes sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer quando o professor abandona seu posto.

Nesse sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes. Não é verdade que, de certa forma, nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos?

Por essa razão, talvez se possa entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno. Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções.

Sob esse aspecto, valeria indagar: qual tem sido o teor de nosso envolvimento com essa profissão? Temos nos posicionado mais como agentes moralizadores ou como professores em sala de aula? Temos nos queixado das famílias mais do que deveríamos ou, ao contrário, temos nos dedicado com mais afinco ainda ao nosso campo de trabalho? Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente? Enfim, indisciplina é uma resposta ao fora ou ao dentro da sala de aula?

A terceira hipótese explicativa: o aluno “desinteressado”

Ainda, uma terceira hipótese que os professores levantam frequentemente sobre as razões da indisciplina é que “para os alunos, a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão. Por isso, a falta de interesse e a apatia em relação à escola. A saída, então, seria ela se modernizar com o uso, por exemplo, de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais”.

Esse tipo de raciocínio, mais de cunho metodológico, também merece alguns reparos. O principal deles refere-se ao fato mais do que evidente de que escola não é um meio de comunicação. Da mesma forma que distinguimos anteriormente as instituições família e escola, aqui faz-se importante a distinção escola e mídia.

Enquanto a mídia (os diversos meios de comunicação como a televisão, o rádio, o jornal, o próprio computador atualmente etc.) têm como função primordial a difusão da informação, a escola deve ter como objetivo principal a reapropriação do conhecimento acumulado em certos campos do saber - aquilo que constitui as diversas disciplinas de um currículo.

Ainda, os meios de comunicação podem ter como objetivo o entretenimento, o lazer. Escola, ao contrário, é lugar de trabalho árduo e complexo, mas nem por isso menos prazeroso... Por essa razão, assim como afirmamos anteriormente que professor não é pai e aluno não é filho, é preciso acrescentar: o professor não é um difusor de informações, e muito menos um animador de plateia, da