



SEE-AC

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DO ACRE - AC

Professor P1-
Mediador

**EDITAL Nº 001 SEAD/SEE,
DE 23 DE MARÇO DE 2023**

CÓD: SL-031AB-23
7908433234524

COMO ACESSAR O SEU BÔNUS

Se você comprou essa apostila em nosso site, o bônus já está liberado na sua área do cliente. Basta fazer login com seus dados e aproveitar.

Mas caso você não tenha comprado no nosso site, siga os passos abaixo para ter acesso ao bônus:



Acesse o endereço editorasolucao.com.br/bonus.



Digite o código que se encontra atrás da apostila (**conforme foto ao lado**).



Siga os passos para realizar um breve cadastro e acessar o **bônus**.



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 esta introdução com algumas dicas que irão fazer toda a diferença na sua preparação.

Então mãos à obra!

- 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 a um concurso de cada vez, a dificuldade é muito maior quando você tenta focar em vários certames, pois as matérias das diversas áreas são diferentes. Desta forma, é importante que você defina uma área e especializando-se 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 estudar 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. 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, buscando 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 exercícios para praticar. Quanto mais exercícios você realizar, melhor será sua preparação para realizar a prova do certame;
- Cuide de sua preparação: Não são só os estudos que são importantes 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.

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

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 realizar o seu grande sonho de ser aprovado no concurso público. Acredite em você e no seu potencial.

A Solução tem ajudado, há mais de 36 anos, quem quer vencer a batalha do concurso público. **Vamos juntos!**



Língua Portuguesa

1. Compreensão e interpretação de textos	7
2. Tipologia textual.	8
3. Ortografia oficial.	9
4. Acentuação gráfica.....	9
5. Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	11
6. Emprego do sinal indicativo de crase.....	18
7. Sintaxe da oração e do período.	19
8. Emprego dos sinais de Pontuação	22
9. Concordância nominal e verbal	24
10. Regência nominal e verbal.....	25
11. Significação das palavras. Semântica.	28
12. Redação de correspondências oficiais.	28
13. Reescritura de frase	36
14. Função social da linguagem	37
15. Relação entre a linguagem verbal e as outras linguagens.	38
16. Variação linguística.	40
17. Mecanismos de organização textual: coesão e coerência.	41
18. Figuras de linguagem	42

História e Geografia do Acre

1. História, Historiografia e Realidade Étnica e Social do Acre: A anexação do Acre ao Brasil. O processo de ocupação das terras acreanas, a ocupação indígena, a imigração nordestina e a produção da borracha e a insurreição. Organização social do Acre e expressão literária. A chegada dos “paulistas” nas terras acreanas a partir dos anos 1970 do século passado: êxodo rural, conflitos pela terra e invasões do espaço urbano. Comemorações cívicas.....	57
2. Política e Economia do Acre: Indicadores Socioeconômicos: Economia, Produto Interno Bruto, Evolução das Ocupações e do Emprego, População	60
3. Trabalhos e produção nas diferentes nações indígenas, uso e posse da terra dos indígenas da Amazônia no auge do ciclo da borracha, ocupação e utilização da terra, ocupação e disputa pela terra entre povos indígenas e grupos de interesse socioeconômico e atividades econômicas mais relevantes no estudo da história da Amazônia e do Acre	67
4. Geografia do Acre: Amazônia e características gerais: O espaço acreano. Aspectos geográficos e ecológicos da Amazônia e do Acre. Formação econômica do Acre. Processo de anexação do Acre ao Brasil: tratados e limites. O território do Acre, municípios e populações do Acre: população e localização. Nova configuração do mapa. Microrregiões. Atuais municípios. Relevo, vegetação e suas características, clima, solo, hidrografia, fluxo migratório, extrativismo e Zoneamento Ecológico do Acre.....	68
5. Hidrografia: Bacia Amazônica e principais rios do Acre	76
6. Modos de vida no campo e na cidade.....	77

Conhecimentos Específicos Professor P1 - Mediador

1. Sistema Educacional: legislação; estrutura; organização e competências	83
2. Conhecimento administrativo e pedagógico para organização do setor de Coordenação Domínio de conhecimentos, habilidades e competências para a coordenação da ação educativa na escola	91
3. Educação Básica: estrutura e funcionamento.	92
4. Conselho de Classe: instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.....	97
5. Currículo: diversidade cultural e inclusão social	99
6. concepções; planejamento e organização; teorias	113
7. Fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho universal	117
8. O atendimento educacional especializado	118
9. Articulação entre escola comum e educação especial: ações e responsabilidades compartilhadas	119
10. A construção de uma escola democrática e inclusiva que garanta o acesso, a permanência e aprendizagens efetivas	128
11. Fundamentos da Educação Especial.	128
12. A Política educacional e a Educação Especial.	129
13. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos	129
14. Educação para cidadania, uma questão de direitos humanos.....	133
15. Processos educativos na escola de educação inclusiva: experiências em âmbito escolar e não escolar.....	134
16. Os diferentes movimentos: integração, Normatização e Inclusão.....	134
17. A educação especial, o ensino regular e o atendimento educacional especializado a partir da política nacional de educação inclusiva e os projetos políticos pedagógicos	135
18. Trabalho pedagógico com os diferentes perfis de aprendizes	136
19. O ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar para os alunos público-alvo da educação especial	137

Material Digital: Legislação

1. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente	3
2. Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	42
3. Lei Federal nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação.....	58
4. Resolução CNE/CP nº 01/04 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	74
5. Lei Federal nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	84
6. Resolução CNE/CEB nº 04/09 - Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Especial	101
7. Resolução CNE/CEB nº 04/10 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	103
8. Resolução CEE/AC nº 277/2017 - Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre.....	110
9. Resolução CNE/CP nº 2/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.....	117

LÍNGUA PORTUGUESA

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Definição Geral

Embora correlacionados, esses conceitos se distinguem, pois sempre que compreendemos adequadamente um texto e o objetivo de sua mensagem, chegamos à interpretação, que nada mais é do que as conclusões específicas. Exemplificando, sempre que nos é exigida a compreensão de uma questão em uma avaliação, a resposta será localizada no próprio no texto, posteriormente, ocorre a interpretação, que é a leitura e a conclusão fundamentada em nossos conhecimentos prévios.

Compreensão de Textos

Resumidamente, a compreensão textual consiste na análise do que está explícito no texto, ou seja, na identificação da mensagem. É assimilar (uma devida coisa) intelectualmente, fazendo uso da capacidade de entender, atinar, perceber, compreender. Compreender um texto é apreender de forma objetiva a mensagem transmitida por ele. Portanto, a compreensão textual envolve a decodificação da mensagem que é feita pelo leitor. Por exemplo, ao ouvirmos uma notícia, automaticamente compreendemos a mensagem transmitida por ela, assim como o seu propósito comunicativo, que é informar o ouvinte sobre um determinado evento.

Interpretação de Textos

É o entendimento relacionado ao conteúdo, ou melhor, os resultados aos quais chegamos por meio da associação das ideias e, em razão disso, sobressai ao texto. Resumidamente, interpretar é decodificar o sentido de um texto por indução.

A interpretação de textos compreende a habilidade de se chegar a conclusões específicas após a leitura de algum tipo de texto, seja ele escrito, oral ou visual.

Grande parte da bagagem interpretativa do leitor é resultado da leitura, integrando um conhecimento que foi sendo assimilado ao longo da vida. Dessa forma, a interpretação de texto é subjetiva, podendo ser diferente entre leitores.

Exemplo de compreensão e interpretação de textos

Para compreender melhor a compreensão e interpretação de textos, analise a questão abaixo, que aborda os dois conceitos em um texto misto (verbal e visual):

FGV > SEDUC/PE > Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial > 2015
Português > Compreensão e interpretação de textos

A imagem a seguir ilustra uma campanha pela inclusão social.



“A Constituição garante o direito à educação para todos e a inclusão surge para garantir esse direito também aos alunos com deficiências de toda ordem, permanentes ou temporárias, mais ou menos severas.”

A partir do fragmento acima, assinale a afirmativa **incorreta**.

- (A) A inclusão social é garantida pela Constituição Federal de 1988.
- (B) As leis que garantem direitos podem ser mais ou menos severas.
- (C) O direito à educação abrange todas as pessoas, deficientes ou não.
- (D) Os deficientes temporários ou permanentes devem ser incluídos socialmente.
- (E) “Educação para todos” inclui também os deficientes.

Comentário da questão:

Em “A” – Errado: o texto é sobre direito à educação, incluindo as pessoas com deficiência, ou seja, inclusão de pessoas na sociedade.

Em “B” – Certo: o complemento “mais ou menos severas” se refere a “deficiências de toda ordem”, não às leis.

Em “C” – Errado: o advérbio “também”, nesse caso, indica a inclusão/adição das pessoas portadoras de deficiência ao direito à educação, além das que não apresentam essas condições.

Em “D” – Errado: além de mencionar “deficiências de toda ordem”, o texto destaca que podem ser “permanentes ou temporárias”.

Em “E” – Errado: este é o tema do texto, a inclusão dos deficientes.

Resposta: Letra B.

TIPOLOGIA TEXTUAL.

Definição Geral: as tipologia textuais classificam os textos de acordo com seus aspectos linguísticos, em termos de estruturação e apresentação. Também podem ser denominados tipos textuais, modo textual ou ainda de organização do discurso, essas categorizações consistem em formas distintas sob as quais um texto pode ser apresentado, com fins de responder a diferentes propósitos comunicativos.

Crítérios utilizados pela tipologia textual: elementos sintáticos, objetivo da comunicação, vocabulário, estrutura, construções frásicas, linguagem, emprego dos tempos verbais, modo de interação com o leitor, conexões lógicas, entre outros.

Objetivos comunicativos: os elementos que compõem um texto diversificam-se conforme a finalidade do texto, que pode ser narrar, argumentar, informar, descrever e etc.

Os tipos de texto: de acordo com as tipologias textuais, um texto pode ser narrativo, descritivo, dissertativo (argumentativo e expositivo) ou explicativo (prescritivo e injuntivo).

Tipologia textual x gênero textual: são dois modos de classificação de um texto que se baseiam em critérios distintos. Enquanto o gênero textual se dedica aos aspectos formais (modelo de apresentação do texto e função social), as tipologias textuais têm seu foco na estrutura linguística de um texto, na organização do discurso e suas características morfossintáticas.

— Texto dialogal

Essa tipologia apresenta um diálogo entre, pelo menos, dois locutores. O que difere essa classe da narração é o fato de que, no texto dialogal, o narrador não é obrigatório e, nos casos em que ele se apresenta, sua função se limita a introduzir o diálogo; este, por sua vez, se dará na primeira pessoa. Os principais gêneros textuais que se enquadram nessa tipologia são: peças de teatro, debates, entrevistas, conversas em aplicativos eletrônicos.

As principais características do texto dialogal:

- Predomínio dos verbos na primeira pessoa do singular;
- Discurso direto: emprego de verbos elocutivos e dos sinais dois-pontos, aspas ou travessões para, respectivamente, indicar o princípio de uma fala ou para marcá-las;
- Traços na linguagem oral.

— Texto explicativo

A finalidade básica dessa tipologia é instruir o leitor em relação a um procedimento específico. Para isso, o texto expõe informações que prepara o leitor para agir conforme uma determinada conduta. Essa tipologia se divide dois subtipos:

- Texto explicativo prescritivo: exige que o leitor se conduza de um modo determinado. Ex.: editais de concursos, leis e cláusulas contratuais.
- Texto explicativo injuntivo: permite que o leitor proceda com certa autonomia. Ex.: manuais de instruções, receitas culinárias e bulas.

TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Definições e diferenciação: tipos textuais e gêneros textuais são dois conceitos distintos, cada qual com sua própria linguagem e estrutura. Os tipos textuais gêneros se classificam em razão da estrutura linguística, enquanto os gêneros textuais têm sua classificação baseada na forma de comunicação. Assim, os gêneros são variedades existente no interior dos modelos pré-estabelecidos dos tipos textuais. A definição de um gênero textual é feita a partir dos conteúdos temáticos que apresentam sua estrutura específica. Logo, para cada tipo de texto, existem gêneros característicos.

Como se classificam os tipos e os gêneros textuais

As classificações conforme o gênero podem sofrer mudanças e são amplamente flexíveis. Os principais gêneros são: romance, conto, fábula, lenda, notícia, carta, bula de medicamento, cardápio de restaurante, lista de compras, receita de bolo, etc. Quanto aos tipos, as classificações são fixas, e definem e distinguem o texto com base na estrutura e nos aspectos linguísticos. Os tipos textuais são: narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo. Resumindo, os gêneros textuais são a parte concreta, enquanto as tipologias integram o campo das formas, da teoria. Acompanhe abaixo os principais gêneros textuais inseridos e como eles se inserem em cada tipo textual:

Texto narrativo: esse tipo textual se estrutura em: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Esses textos se caracterizam pela apresentação das ações de personagens em um tempo e espaço determinado. Os principais gêneros textuais que pertencem ao tipo textual narrativo são: romances, novelas, contos, crônicas e fábulas.

Texto descritivo: esse tipo compreende textos que descrevem lugares ou seres ou relatam acontecimentos. Em geral, esse tipo de texto contém adjetivos que exprimem as emoções do narrador, e, em termos de gêneros, abrange diários, classificados, cardápios de restaurantes, folhetos turísticos, relatos de viagens, etc.

Texto expositivo: corresponde ao texto cuja função é transmitir ideias utilizando recursos de definição, comparação, descrição, conceituação e informação. Verbetes de dicionário, enciclopédias, jornais, resumos escolares, entre outros, fazem parte dos textos expositivos.

Texto argumentativo: os textos argumentativos têm o objetivo de apresentar um assunto recorrendo a argumentações, isto é, caracteriza-se por defender um ponto de vista. Sua estrutura é composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Os textos argumentativos compreendem os gêneros textuais manifesto e abaixo-assinado.

Texto injuntivo: esse tipo de texto tem como finalidade de orientar o leitor, ou seja, expor instruções, de forma que o emissor procure persuadir seu interlocutor. Em razão disso, o emprego de verbos no modo imperativo é sua característica principal. Pertencem a este tipo os gêneros bula de remédio, receitas culinárias, manuais de instruções, entre outros.

Texto prescritivo: essa tipologia textual tem a função de instruir o leitor em relação ao procedimento. Esses textos, de certa forma, impedem a liberdade de atuação do leitor, pois decretam que ele siga o que diz o texto. Os gêneros que pertencem a esse tipo de texto são: leis, cláusulas contratuais, edital de concursos públicos.

ORTOGRAFIA OFICIAL.**— Definições**

Com origem no idioma grego, no qual *orto* significa “direito”, “exato”, e *grafia* quer dizer “ação de escrever”, ortografia é o nome dado ao sistema de regras definido pela gramática normativa que indica a escrita correta das palavras. Já a Ortografia Oficial se refere às práticas ortográficas que são consideradas oficialmente como adequadas no Brasil. Os principais tópicos abordados pela ortografia são: o emprego de acentos gráficos que sinalizam vogais tônicas, abertas ou fechadas; os processos fonológicos (crase/acento grave); os sinais de pontuação elucidativos de funções sintáticas da língua e decorrentes dessas funções, entre outros.

Os acentos: esses sinais modificam o som da letra sobre a qual recaem, para que palavras com grafia similar possam ter leituras diferentes, e, por conseguinte, tenham significados distintos. Resumidamente, os acentos são agudo (deixa o som da vogal mais aberto), circunflexo (deixa o som fechado), til (que faz com que o som fique nasalado) e acento grave (para indicar crase).

O alfabeto: é a base de qualquer língua. Nele, estão estabelecidos os sinais gráficos e os sons representados por cada um dos sinais; os sinais, por sua vez, são as vogais e as consoantes.

As letras K, Y e W: antes consideradas estrangeiras, essas letras foram integradas oficialmente ao alfabeto do idioma português brasileiro em 2009, com a instauração do Novo Acordo Ortográfico. As possibilidades da vogal Y e das consoantes K e W são, basicamente, para nomes próprios e abreviaturas, como abaixo:

– Para grafar símbolos internacionais e abreviações, como *Km* (quilômetro), *W* (watt) e *Kg* (quilograma).

– Para transcrever nomes próprios estrangeiros ou seus derivados na língua portuguesa, como Britney, Washington, Nova York.

Relação som X grafia: confira abaixo os casos mais complexos do emprego da ortografia correta das palavras e suas principais regras:

“ch” ou “x”?: deve-se empregar o X nos seguintes casos:

– Em palavras de origem africana ou indígena. Exemplo: *oxum*, *abacaxi*.

– Após ditongos. Exemplo: *abaixar*, *faixa*.

– Após a sílaba inicial “en”. Exemplo: *enxada*, *enxergar*.

– Após a sílaba inicial “me”. Exemplo: *mexilhão*, *mexer*, *mexerica*.

s” ou “x”?: utiliza-se o S nos seguintes casos:

– Nos sufixos “ese”, “isa”, “ose”. Exemplo: *síntese*, *avisa*, *verminose*.

– Nos sufixos “ense”, “osa” e “oso”, quando formarem adjetivos. Exemplo: *amazonense*, *formosa*, *jocoso*.

– Nos sufixos “ês” e “esa”, quando designarem origem, título ou nacionalidade. Exemplo: *marquês/marquesa*, *holandês/holandesa*, *burguês/burguesa*.

– Nas palavras derivadas de outras cujo radical já apresenta “s”. Exemplo: *casa* – *casinha* – *casarão*; *análise* – *analisar*.

Porque, Por que, Porquê ou Por quê?

– *Porque* (junto e sem acento): é conjunção explicativa, ou seja, indica *motivo/razão*, podendo substituir o termo *pois*. Portanto, toda vez que essa substituição for possível, não haverá dúvidas de que o emprego do *porque* estará correto. Exemplo: Não choveu, *porque/pois* nada está molhado.

– *Por que* (separado e sem acento): esse formato é empregado para introduzir uma pergunta ou no lugar de “o motivo pelo qual”, para estabelecer uma relação com o termo anterior da oração. Exemplos: *Por que* ela está chorando? / Ele explicou *por que* do cancelamento do show.

– *Porquê* (junto e com acento): trata-se de um substantivo e, por isso, pode estar acompanhado por artigo, adjetivo, pronome ou numeral. Exemplo: Não ficou claro o *porquê* do cancelamento do show.

– *Por quê* (separado e com acento): deve ser empregado ao fim de frases interrogativas. Exemplo: Ela foi embora novamente. *Por quê?*

Parônimos e homônimos

– **Parônimos:** são palavras que se assemelham na grafia e na pronúncia, mas se divergem no significado. Exemplos: *absolver* (perdoar) e *absorver* (aspirar); *aprender* (tomar conhecimento) e *apreender* (capturar).

– **Homônimos:** são palavras com significados diferentes, mas que divergem na pronúncia. Exemplos: “gosto” (substantivo) e “gosto” (verbo gostar) / “este” (ponto cardeal) e “este” (pronome demonstrativo).

ACENTUAÇÃO GRÁFICA**— Definição**

A acentuação gráfica consiste no emprego do acento nas palavras grafadas com a finalidade de estabelecer, com base nas regras da língua, a intensidade e/ou a sonoridade das palavras. Isso quer dizer que os acentos gráficos servem para indicar a sílaba tônica de uma palavra ou a pronúncia de uma vogal. De acordo com as regras gramaticais vigentes, são quatro os acentos existentes na língua portuguesa:

– **Acento agudo:** Indica que a sílaba tônica da palavra tem som aberto. Ex.: *área*, *relógio*, *pássaro*.

– **Acento circunflexo:** Empregado acima das vogais “a” e “o” para indicar sílaba tônica em vogal fechada. Ex.: *acadêmico*, *âncora*, *avô*.

– **Acento grave/crase:** Indica a junção da preposição “a” com o artigo “a”. Ex.: “Chegamos à casa”. Esse acento não indica sílaba tônica!

– **Til:** Sobre as vogais “a” e “o”, indica que a vogal de determinada palavra tem som nasal, e *nem sempre* recai sobre a sílaba tônica. Exemplo: a palavra *órfã* tem um acento agudo, que indica que a sílaba forte é “o” (ou seja, é acentoônico), e um til (˜), que indica que a pronúncia da vogal “a” é nasal, não oral. Outro exemplo semelhante é a palavra *bênção*.

— Monossílabas Tônicas e Átonas

Mesmo as palavras com apenas uma sílaba podem sofrer alteração de intensidade de voz na sua pronúncia. Exemplo: observe o substantivo masculino “dó” e a preposição “do” (contração

da preposição “de” + artigo “o”). Ao comparar esses termos, percebermos que o primeiro soa mais forte que o segundo, ou seja, temos uma monossílabo tônica e uma átona, respectivamente. Diante de palavras monossílabas, a dica para identificar se é *tônica* (forte) ou fraca átona (fraca) é pronunciá-las em uma frase, como abaixo:

“Sinto grande dó ao vê-la sofrer.”
“Finalmente encontrei a chave do carro.”

Recebem acento gráfico:

- As monossílabas tônicas terminadas em: -a(s) → pá(s), má(s); -e(s) → pé(s), vê(s); -o(s) → só(s), pôs.
- As monossílabas tônicas formados por ditongos abertos -éis, -éu, -ói. Ex: réis, véu, dói.

Não recebem acento gráfico:

- As monossílabas tônicas: par, nus, vez, tu, noz, quis.
- As formas verbais monossilábicas terminadas em “-ê”, nas quais a 3ª pessoa do plural termina em “-eem”. Antes do novo acordo ortográfico, esses verbos era acentuados. Ex.: *Ele lê* → *Eles lêem* *leem*.

Exceção! O mesmo não ocorre com os verbos monossilábicos terminados em “-em”, já que a terceira pessoa termina em “-êm”. Nesses casos, a acentuação permanece acentuada. Ex.: *Ele tem* → *Eles têm*; *Ele vem* → *Eles vêm*.

Acentuação das palavras Oxítonas

As palavras cuja última sílaba é tônica devem ser acentuadas as oxítonas com sílaba tônica terminada em vogal tônica -a, -e e -o, sucedidas ou não por -s. Ex.: aliás, após, crachá, mocotó, pajé, vocês. Logo, não se acentuam as oxítonas terminadas em “-i” e “-u”. Ex.: caqui, urubu.

Acentuação das palavras Paroxítonas

São classificadas dessa forma as palavras cuja penúltima sílaba é tônica. De acordo com a regra geral, não se acentuam as palavras paroxítonas, a não ser nos casos específicos relacionados abaixo. Observe as exceções:

- Terminadas em -ei e -eis. Ex.: amásseis, cantásseis, fizésseis, hóquei, jóquei, pônei, saudáveis.
- Terminadas em -r, -l, -n, -x e -ps. Ex.: bíceps, caráter, córtex, esfínter, fórceps, fóssil, líquen, lúmen, réptil, tórax.
- Terminadas em -i e -is. Ex.: beribéri, bílis, biquíni, cáqui, cútis, grátis, júri, lápis, oásis, táxi.
- Terminadas em -us. Ex.: bônus, húmus, ônus, Vênus, vírus, tônus.
- Terminadas em -om e -ons. Ex.: elétrons, nêutrons, prótons.
- Terminadas em -um e -uns. Ex.: álbum, álbuns, fórum, fóruns, quórum, quórums.
- Terminadas em -ã e -ão. Ex.: bênção, bênçãos, ímã, ímãs, órfã, órfãs, órgão, órgãos, sótão, sótãos.

Acentuação das palavras Proparoxítonas

Classificam-se assim as palavras cuja antepenúltima sílaba é tônica, e todas recebem acento, sem exceções. Ex.: ácaro, árvore, bárbaro, cálida, exército, fétido, lâmpada, líquido, médico, pássaro, tática, trânsito.

Ditongos e Hiatos

Acentuam-se:

– Oxítonas com sílaba tônica terminada em abertos “_éu”, “_éi” ou “_ói”, sucedidos ou não por “_s”. Ex.: anéis, fiéis, herói, mausoléu, sóis, véus.

– As letras “_i” e “_u” quando forem a segunda vogal tônica de um hiato e estejam isoladas ou sucedidas por “_s” na sílaba. Ex.: caí (ca-í), país (pa-ís), baú (ba-ú).

Não se acentuam:

– A letra “_i”, sempre que for sucedida por de “_nh”. Ex.: moinho, rainha, bainha.

– As letras “_i” e o “_u” sempre que aparecerem repetidas. Ex.: juuna, xiita. xiita.

– Hiatos compostos por “_ee” e “_oo”. Ex.: creem, deem, leem, enjoo, magoo.

O Novo Acordo Ortográfico

Confira as regras que levaram algumas palavras a perderem acentuação em razão do Acordo Ortográfico de 1990, que entrou em vigor em 2009:

1 – Vogal tônica fechada -o de -oo em paroxítonas.

Exemplos: enjoo – enjoo; magoo – magoo; perdoo – perdoo; vôo – voo; zôo – zoo.

2 – Ditongos abertos -oi e -ei em palavras paroxítonas.

Exemplos: alcalóide – alcaloide; andróide – androide; alcalóide – alcaloide; assembléia – assembleia; asteróide – asteroide; européia – europeia.

3 – Vogais -i e -u precedidas de ditongo em paroxítonas.

Exemplos: feiúra – feiura; maoísta – maoista; taoísmo – taoismo.

4 – Palavras paroxítonas cuja terminação é -em, e que possuem -e tônico em hiato.

Isso ocorre com a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo. Exemplos: deem; lêem – leem; relêem – releem; revêem.

5 – Palavras com trema: somente para palavras da língua portuguesa. Exemplos: bilíngüe – bilíngue; enxágüe – enxágue; linguiça – linguiça.

6 – Paroxítonas homógrafas: são palavras que têm a mesma grafia, mas apresentam significados diferentes. Exemplo: o verbo **PARAR:** pára – para. Antes do Acordo Ortográfico, a flexão do verbo “parar” era acentuada para que fosse diferenciada da preposição “para”.

Atualmente, nenhuma delas recebe acentuação. Assim:

Antes: Ela sempre pára para ver a banda passar. [verbo / preposição]

Hoje: Ela sempre para para ver a banda passar. [verbo / preposição]

EMPREGO DAS CLASSES DE PALAVRAS: SUBSTANTIVO, ADJETIVO, NUMERAL, PRONOME, VERBO, ADVÉRBIO, PREPOSIÇÃO E CONJUNÇÃO: EMPREGO E SENTIDO QUE IMPRIMEM ÀS RELAÇÕES QUE ESTABELECEM.

— **Definição**

Classes gramaticais são grupos de palavras que organizam o estudo da gramática. Isto é, cada palavra existente na língua portuguesa condiz com uma classe gramatical, na qual ela é inserida em razão de sua função. Confira abaixo as diversas funcionalidades de cada classe gramatical.

— **Artigo**

É a classe gramatical que, em geral, precede um substantivo, podendo flexionar em número e em gênero.

A classificação dos artigos

Artigos definidos: servem para especificar um substantivo ou para referirem-se a um ser específico por já ter sido mencionado ou por ser conhecido mutuamente pelos interlocutores. Eles podem flexionar em número (singular e plural) e gênero (masculino e feminino).

Artigos indefinidos: indicam uma generalização ou a ocorrência inicial do representante de uma dada espécie, cujo conhecimento não é compartilhado entre os interlocutores, por se tratar da primeira vez em que aparece no discurso. Podem variar em número e gênero.

Observe:

NÚMERO/GÊNERO	MASCULINO	FEMININO	EXEMPLOS
Singular	Um	Uma	Preciso de um pedreiro. Vi uma moça em frente à casa.
Plural	Umas	Umas	Localizei uns documentos antigos. Joguei fora umas coisas velhas.

Outras funções do artigo

Substantivação: é o nome que se dá ao fenômeno de transformação de adjetivos e verbos em substantivos a partir do emprego do artigo. Observe:

– Em “**O** caminhar dela é muito elegante.”, “caminhar”, que teria valor de verbo, passou a ser o substantivo do enunciado.

Indicação de posse: antes de palavras que atribuem parentesco ou de partes do corpo, o artigo definido pode exprimir relação de posse. Por exemplo:

“No momento em que ela chegou, o marido já a esperava.”

Na frase, o artigo definido “a” esclarece que se trata do marido do sujeito “ela”, omitindo o pronome possessivo *dela*.

Expressão de valor aproximado: devido à sua natureza de generalização, o artigo indefinido inserido antes de numeral indica valor aproximado. Mais presente na linguagem coloquial, esse emprego dos artigos indefinidos representa expressões como “por volta de” e “aproximadamente”. Observe:

“Faz em média uns dez anos que a vi pela última vez.”

“Acrescente aproximadamente umas três ou quatro gotas de baunilha.”

Contração de artigos com preposições

Os artigos podem fazer junção a algumas preposições, criando uma única palavra contraída. A tabela abaixo ilustra como esse processo ocorre:

				PREPOSIÇÃO			
				de	em	a	per/por
ARTIGOS DEFINIDOS	masculino	singular	o	do	no	ao	pelo
		plural	os	dos	nos	aos	pelos
	feminino	singular	a	da	na	à	pela
		plural	as	das	nas	às	pelas
ARTIGOS INDEFINIDOS	masculino	singular	um	dum	num		
		plural	uns	duns	nuns		
	feminino	singular	uma	duma	numa		
		plural	umas	dumas	numas		

— Substantivo

Essa classe atribui nome aos seres em geral (pessoas, animais, qualidades, sentimentos, seres mitológicos e espirituais). Os substantivos se subdividem em:

Próprios ou Comuns: são próprios os substantivos que nomeiam algo específico, como nomes de pessoas (Pedro, Paula) ou lugares (São Paulo, Brasil). São comuns os que nomeiam algo na sua generalidade (garoto, caneta, cachorro).

Primitivos ou derivados: se não for formado por outra palavra, é substantivo primitivo (carro, planeta); se formado por outra palavra, é substantivo derivado (carruagem, planetário).

Concretos ou abstratos: os substantivos que nomeiam seres reais ou imaginativos, são concretos (cavalo, unicórnio); os que nomeiam sentimentos, qualidades, ações ou estados são abstratos.

Substantivos coletivos: são os que nomeiam os seres pertencentes ao mesmo grupo. Exemplos: manada (rebanho de gado), constelação (aglomerado de estrelas), matilha (grupo de cães).

— Adjetivo

É a classe de palavras que se associa ao substantivo para alterar o seu significado, atribuindo-lhe caracterização conforme uma qualidade, um estado e uma natureza, bem como uma quantidade ou extensão à palavra, locução, oração, pronome, enfim, ao que quer que seja nomeado.

Os tipos de adjetivos

Simple e composto: com apenas um radical, é adjetivo simples (bonito, grande, esperto, miúdo, regular); apresenta mais de um radical, é composto (surdo-mudo, afrodescendente, amarelo-limão).

Primitivo e derivado: o adjetivo que origina outros adjetivos é primitivo (belo, azul, triste, alegre); adjetivos originados de verbo, substantivo ou outro adjetivo são classificados como derivados (ex.: substantivo *morte* → adjetivo *mortal*; adjetivo *lamentar* → adjetivo *lamentável*).

Pátrio ou gentilício: é a palavra que indica a nacionalidade ou origem de uma pessoa (paulista, brasileiro, mineiro, latino).

O gênero dos adjetivos

Uniformes: possuem forma única para feminino e masculino, isto é, não flexionam seu termo. Exemplo: "Fred é um *amigo leal*." / "Ana é uma *amiga leal*."

Biformes: os adjetivos desse tipo possuem duas formas, que variam conforme o gênero. Exemplo: "Menino *travesso*." / "Menina *travessa*."

O número dos adjetivos

Por concordarem com o número do substantivo a que se referem, os adjetivos podem estar no singular ou no plural. Assim, a sua composição acompanha os substantivos. Exemplos: pessoa instruída → pessoas instruídas; campo formoso → campos formosos.

O grau dos adjetivos

Quanto ao grau, os adjetivos se classificam em **comparativo** (compara qualidades) e **superlativo** (intensifica qualidades).

Comparativo de igualdade: "O novo emprego é *tão* bom *quanto* o anterior."

Comparativo de superioridade: "Maria é *mais* prestativa *do que* Luciana."

Comparativo de inferioridade: "O gerente está *menos* atento *do que* a equipe."

Superlativo absoluto: refere-se a apenas um substantivo, podendo ser:

– Analítico - "A modelo é *extremamente bonita*."

– Sintético - "Pedro é uma pessoa *boníssima*."

Superlativo relativo: refere-se a um grupo, podendo ser de:

– Superioridade - "Ela é a professora *mais querida da escola*."

– Inferioridade - "Ele era o *menos disposto do grupo*."

Pronome adjetivo

Recebem esse nome porque, assim como os adjetivos, esses pronomes alteram os substantivos aos quais se referem. Assim, esse tipo de pronome flexiona em gênero e número para fazer concordância com os substantivos. Exemplos: "*Esta* professora é a mais querida da escola." (o pronome adjetivo esta determina o substantivo comum professora).

Locução adjetiva

Uma locução adjetiva é formada por duas ou mais palavras, que, associadas, têm o valor de um único adjetivo. Basicamente, consiste na união *preposição + substantivo* ou *advérbio*.

Exemplos:

– Criaturas da noite (criaturas noturnas).

– Paixão sem freio (paixão desenfreada).

– Associação de comércio (associação comercial).

— Verbo

É a classe de palavras que indica ação, ocorrência, desejo, fenômeno da natureza e estado. Os verbos se subdividem em:

Verbos regulares: são os verbos que, ao serem conjugados, não têm seu radical modificado e preservam a mesma desinência do verbo paradigma, isto é, terminado em "-ar" (primeira conjugação), "-er" (segunda conjugação) ou "-ir" (terceira conjugação). Observe o exemplo do verbo "nutrir":

– Radical: *nutr* (a parte principal da palavra, onde reside seu significado).

– Desinência: "-ir", no caso, pois é a terminação da palavra e, tratando-se dos verbos, indica pessoa (1ª, 2ª, 3ª), número (singular ou plural), modo (indicativo, subjuntivo ou imperativo) e tempo (pretérito, presente ou futuro). Perceba que a conjugação desse no presente do indicativo: o radical não sofre quaisquer alterações, tampouco a desinência. Portanto, o verbo *nutrir* é regular: Eu nutro; tu nutre; ele/ela nutre; nós nutrimos; vós nutris; eles/elas nutrem.

– **Verbos irregulares:** os verbos irregulares, ao contrário dos regulares, têm seu radical modificado quando conjugados e /ou têm desinência diferente da apresentada pelo verbo paradigma. Exemplo: analise o verbo *dizer* conjugado no pretérito perfeito do indicativo: Eu disse; tu dissestes; ele/ela disse; nós dissemos; vós dissestes; eles/elas disseram. Nesse caso, o verbo da segunda conjugação (-er) tem seu radical, diz, alterado, além de apresentar duas desinências distintas do verbo paradigma". Se o verbo *dizer* fosse regular, sua conjugação no pretérito perfeito do indicativo seria: *dizi, dizeste, dizeu, dizemos, dizestes, disseram*.

— Pronome

O pronome tem a função de indicar a pessoa do discurso (*quem fala, com quem se fala e de quem se fala*), a posse de um objeto e sua posição. Essa classe gramatical é variável, pois flexiona em número e gênero. Os pronomes podem suplantiar o substantivo ou acompanhá-lo; no primeiro caso, são denominados “pronome substantivo” e, no segundo, “pronome adjetivo”. Classificam-se em: pessoais, possessivos, demonstrativos, interrogativos, indefinidos e relativos.

Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais apontam as pessoas do discurso (pessoas gramaticais), e se subdividem em pronomes do caso reto (desempenham a função sintática de sujeito) e pronomes oblíquos (atuam como complemento), sendo que, para cada caso reto, existe um correspondente oblíquo.

CASO RETO	CASO OBLÍQUO
Eu	Me, mim, comigo.
Tu	Te, ti, contigo.
Ele	Se, o, a, lhe, si, consigo.
Nós	Nos, conosco.
Vós	Vos, convosco.
Eles	Se, os, as, lhes, si, consigo.

Observe os exemplos:

– Na frase “Maria está feliz. Ela vai se casar.”, o pronome cabível é do caso reto. Quem vai se casar? Maria.

– Na frase “O forno? Desliguei-o agora há pouco. O pronome “o” completa o sentido do verbo. Fechei o que? O forno.”

Lembrando que os pronomes oblíquos *o, a, os, as, lo, la, los, las, no, na nos, e nas* desempenham apenas a função de objeto direto.

Pronomes possessivos

Esses pronomes indicam a relação de posse entre o objeto e a pessoa do discurso.

PESSOA DO DISCURSO	PRONOME
1ª pessoa – Eu	Meu, minha, meus, minhas
2ª pessoa – Tu	Teu, tua, teus, tuas
3ª pessoa–	Seu, sua, seus, suas

Exemplo: “Nossos filhos cresceram.” → o pronome indica que o objeto pertence à 1ª pessoa (nós).

Pronomes de tratamento

Tratam-se termos solenes que, em geral, são empregados em contextos formais — a única exceção é o pronome *você*. Eles têm a função de promover uma referência direta do locutor para interlocutor (parceiros de comunicação). São divididos conforme o nível de formalidade, logo, para cada situação, existe um pronome de tratamento específico. Apesar de expressarem interlocução (diálogo), à qual seria adequado o emprego do pronome na segunda pessoa do discurso (“tu”), no caso dos pronomes de tratamento, os verbos devem ser usados em 3ª pessoa.

PRONOME	USO	ABREVIÇÕES
Você	situações informais	V./VV
Senhor (es) e Senhora (s)	pessoas mais velhas	Sr. Sr.ª (singular) e Srs. , Sr.ª.s. (plural)
Vossa Senhoria	em correspondências e outros textos redigidos	V. S.ª/V.S.ªs
Vossa Excelência	altas autoridades, como Presidente da República, senadores, deputados, embaixadores	V. Ex.ª/ V. Ex.ªs
Vossa Magnificência	reitores das Universidades	V. Mag.ª/V. Mag.ªs
Vossa Alteza	príncipes, princesas, duques	V.A (singular) e V.V.A.A. (plural)
Vossa Reverendíssima	sacerdotes e religiosos em geral	V. Rev. m.ª/V. Rev. m.ªs
Vossa Eminência	cardeais	V. Ex.ª/V. Em.ªs
Vossa Santidade	Papa	V.S.

Pronomes demonstrativos

Sua função é indicar a posição dos seres no que se refere ao tempo ao espaço e à pessoa do discurso – nesse último caso, o pronome determina a proximidade entre um e outro. Esses pronomes flexionam-se em gênero e número.

PESSOA DO DISCURSO	PRONOMES	POSIÇÃO
1ª pessoa	Este, esta, estes, estas, isto.	Os seres ou objetos estão próximos da pessoa que fala.
2ª pessoa	Esse, essa, esses, essas, isso.	Os seres ou objetos estão próximos da pessoa com quem se fala.
3ª pessoa	Aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo.	Com quem se fala.

Observe os exemplos:

“Esta caneta é *sua*?”

“*Esse* restaurante é bom e barato.”

Pronomes Indefinidos

Esses pronomes indicam indeterminação ou imprecisão, assim, estão sempre relacionados à 3ª pessoa do discurso. Os pronomes indefinidos podem ser variáveis (flexionam conforme gênero e número) ou invariáveis (não flexionam). Analise os exemplos abaixo:

– Em “*Alguém* precisa limpar essa sujeira.”, o termo “*alguém*” quer dizer uma pessoa de identidade indefinida ou não especificada).

– Em “*Nenhum* convidado confirmou presença.”, o termo “*nenhum*” refere-se ao substantivo “*convidado*” de modo vago, pois não se sabe de qual convidado se trata.

– Em “*Cada* criança vai ganhar um presente especial.”, o termo “*cada*” refere-se ao substantivo da frase “*criança*”, sem especificá-lo.

– Em “*Outras* lojas serão abertas no mesmo local.”, o termo “*outras*” refere-se ao substantivo “*lojas*” sem especificar de quais lojas se trata.

Confira abaixo a tabela com os pronomes indefinidos:

CLASSIFICAÇÃO	PRONOMES INDEFINIDOS
VARIÁVEIS	Muito, pouco, algum, nenhum, outro, qualquer, certo, um, tanto, quanto, bastante, vários, quantos, todo.
INVARIÁVEIS	Nada, ninguém, cada, algo, alguém, quem, demais, outrem, tudo.

Pronomes relativos

Os pronomes relativos, como sugere o nome, se relacionam ao termo anterior e o substituem, sendo importante, portanto, para prevenir a repetição indevida das palavras em um texto. Eles podem ser variáveis (o qual, cujo, quanto) ou invariáveis (que, quem, onde).

Observe os exemplos:

– Em “São pessoas *cuja* história nos emociona.”, o pronome “*cuja*” se apresenta entre dois substantivos (“*peçoas*” e “*história*”) e se relaciona àquele que foi dito anteriormente (“*peçoas*”).

– Em “Os problemas sobre *os quais* conversamos já estão resolvidos.”, o pronome “*os quais*” retoma o substantivo dito anteriormente (“*problemas*”).

CLASSIFICAÇÃO	PRONOMES RELATIVOS
VARIÁVEIS	O qual, a qual, os quais, cujo, cuja, cujos, cujas, quanto, quanta, quantos, quantas.
INVARIÁVEIS	Quem, que, onde.

Pronomes interrogativos

Os pronomes interrogativos são palavras variáveis e invariáveis cuja função é formular perguntas diretas e indiretas. Exemplos:

“*Quanto* vai custar a passagem?” (oração interrogativa direta)

“Gostaria de saber *quanto* custará a passagem.” (oração interrogativa indireta)

CLASSIFICAÇÃO	PRONOMES INTERROGATIVOS
VARIÁVEIS	Qual, quais, quanto, quantos, quanta, quantas.
INVARIÁVEIS	Quem, que.

— Advérbio

É a classe de palavras invariável que atua junto aos verbos, aos adjetivos e mesmo aos advérbios, com o objetivo de modificar ou intensificar seu sentido, ao adicionar-lhes uma nova circunstância. De modo geral, os advérbios exprimem circunstâncias de tempo, modo, lugar, qualidade, causa, intensidade, oposição, aprovação, afirmação, negação, dúvida, entre outras noções. Confira na tabela:

CLASSIFICAÇÃO	PRINCIPAIS TERMOS	EXEMPLOS
ADVÉRBIO DE MODO	Bem, mal, assim, melhor, pior, depressa, devagar. Grande parte das palavras terminam em “-mente”, como cuidadosamente, calmamente, tristemente.	“Coloquei-o cuidadosamente no berço.” “Andou depressa por causa da chuva”
ADVÉRBIO DE LUGAR	Perto, longe, dentro, fora, aqui, ali, lá e atrás.	“O carro está fora .” “Foi bem no teste?” “Demorou, mas chegou longe! ”
ADVÉRBIO DE TEMPO	Antes, depois, hoje, ontem, amanhã sempre, nunca, cedo e tarde.	“ Sempre que precisar de algo, basta chamar-me.” “ Cedo ou tarde , far-se-á justiça.”
ADVÉRBIO DE INTENSIDADE	Muito, pouco, bastante, tão, demais, tanto.	“Eles formam um casal tão bonito! ” “Elas conversam demais ” “Você saiu muito depressa ”
ADVÉRBIO DE AFIRMAÇÃO	Sim e decerto e palavras afirmativas com o sufixo “-mente” (certamente, realmente). Palavras como claro e positivo, podem ser advérbio, dependendo do contexto.	“ Decerto passaram por aqui” “ Claro que irei! ” “Entendi, sim .”
ADVÉRBIO DE NEGAÇÃO	Não e nem. Palavras como negativo, nenhum, nunca, jamais, entre outras, podem ser advérbio de negação, conforme o contexto.	“ Jamais reatarei meu namoro com ele.” “ Sequer pensou para falar.” “ Não pediu ajuda.”
ADVÉRBIO DE DÚVIDA	Talvez, quiçá, porventura e palavras que expressem dúvida acrescidas do sufixo “-mente”, como possivelmente.	“ Quiçá seremos recebidas.” “ Provavelmente sairei mais cedo.” “ Talvez eu saia cedo.”
ADVÉRBIO DE INTERROGAÇÃO	Quando, como, onde, aonde, donde, por que. Esse advérbio pode indicar circunstâncias de modo, tempo, lugar e causa. É usado somente em frases interrogativas diretas ou indiretas.	“ Por que vendeu o livro?” (oração interrogativa direta, que indica causa) “ Quando posso sair?” (oração interrogativa direta, que indica tempo) “Explica como você fez isso.” (oração interrogativa indireta, que indica modo).

— Conjunção

As conjunções integram a classe de palavras que tem a função de conectar os elementos de um enunciado ou oração e, com isso, estabelecer uma relação de dependência ou de independência entre os termos ligados. Em função dessa relação entre os termos conectados, as conjunções podem ser classificadas, respectivamente e de modo geral, como coordenativas ou subordinativas. Em outras palavras, as conjunções são um vínculo entre os elementos de uma sentença, atribuindo ao enunciado uma maior clareza e precisão ao enunciado.

Conjunções coordenativas: observe o exemplo:

“Eles ouviram os pedidos de ajuda. Eles chamaram o socorro.” – “Eles ouviram os pedidos de ajuda **e** chamaram o socorro.”

No exemplo, a conjunção “e” estabelece uma relação de adição ao enunciado, ao conectar duas orações em um mesmo período: além de terem ouvido os pedidos de ajuda, chamaram o socorro. Perceba que não há relação de dependência entre ambas as sentenças, e que, para fazerem sentido, elas não têm necessidade uma da outra. Assim, classificam-se como orações coordenadas, e a conjunção que as relaciona, como coordenativa.

Conjunções subordinativas: analise este segundo caso:

“Não passei na prova, **apesar de** ter estudado muito.”

Neste caso, temos uma locução conjuntiva (duas palavras desempenham a função de conjunção). Além disso, notamos que o sentido da segunda sentença é totalmente dependente da informação que é dada na primeira. Assim, a primeira oração recebe o nome de oração principal, enquanto a segunda, de oração subordinada. Logo, a conjunção que as relaciona é subordinativa.

Classificação das conjunções

Além da classificação que se baseia no grau de dependência entre os termos conectados (coordenação e subordinação), as conjunções possuem subdivisões.

Conjunções coordenativas: essas conjunções se reclassificam em razão do sentido que possuem cinco subclassificações, em função o sentido que estabelecem entre os elementos que ligam. São cinco:

CLASSIFICAÇÃO	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Conjunções coordenativas aditivas	Estabelecer relação de adição (positiva ou negativa). As principais conjunções coordenativas aditivas são “e”, “nem” e “também”.	“No safári, vimos girafas, leões e zebras.” / “Ela ainda não chegou, nem sabemos quando vai chegar.”
Conjunções coordenativas adversativas	Estabelecer relação de oposição. As principais conjunções coordenativas adversativas são “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto”.	“Havia flores no jardim, mas estavam murchando.” / “Era inteligente e bom com palavras, entretanto , estava nervoso na prova.”
Conjunções coordenativas alternativas	Estabelecer relação de alternância. As principais conjunções coordenativas alternativas são “ou”, “ou... ou”, “ora... ora”, “talvez... talvez”.	“Pode ser que o resultado saia amanhã ou depois.” / “Ora queria viver ali para sempre, ora queria mudar de país.”
Conjunções coordenativas conclusivas	Estabelecer relação de conclusão. As principais conjunções coordenativas conclusivas são “portanto”, “então”, “assim”, “logo”.	“Não era bem remunerada, então decidi trocar de emprego.” / “Penso, logo existo.”
Conjunções coordenativas explicativas	Estabelecer relação de explicação. As principais conjunções coordenativas explicativas são “porque”, “pois”, “porquanto”.	“Quisemos viajar porque não conseguiríamos descansar aqui em casa.” / “Não trouxe o pedido, pois não havia ouvido.”

Conjunções subordinativas: com base no sentido construído entre as duas orações relacionadas, a conjunção subordinativa pode ser de dois subtipos:

1 – Conjunções integrantes: introduzem a oração que cumpre a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto de outra oração. Essas conjunções são **que** e **se**. Exemplos:

«É obrigatório **que** o senhor compareça na data agendada.»

“Gostaria de saber **se** o resultado sairá ainda hoje.”

2 – Conjunções adverbiais: introduzem sintagmas adverbiais (orações que indicam uma circunstância adverbial relacionada à oração principal) e se subdividem conforme a tabela abaixo:

CLASSIFICAÇÃO	FUNÇÃO	EXEMPLOS
Conjunções Integrantes	São empregadas para introduzir a oração que cumpre a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto de outra oração.	Que e se . Analise: “É obrigatório que o senhor compareça na data agendada.” e “Gostaria de saber se o resultado sairá ainda hoje.”
Conjunções subordinativas causais	Introduzem uma oração subordinada que denota causa.	Porque, pois, por isso que, uma vez que, já que, visto que, que, porquanto.
Conjunções subordinativas conformativas	Estabelecer relação de alternância. As principais conjunções coordenativas alternativas são “ou”, “ou... ou”, “ora... ora”, “talvez... talvez”.	Conforme, segundo, como, consoante.
Conjunções subordinativas condicionais	Introduzem uma oração subordinada em que é indicada uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizada ou não o fato principal.	Se, caso, salvo se, desde que, contanto que, dado que, a menos que, a não ser que.
Conjunções subordinativas comparativas	Introduzem uma oração que expressa uma comparação.	Mais, menos, menor, maior, pior, melhor, seguidas de que ou do que. Qual depois de tal. Quanto depois de tanto. Como, assim como, como se, bem como, que nem.
Conjunções subordinativas concessivas	Indicam uma oração em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la.	Por mais que, por menos que, apesar de que, embora, conquanto, mesmo que, ainda que, se bem que.

Conjunções subordinativas proporcionais	Introduzem uma oração, cujos acontecimentos são simultâneos, concomitantes, ou seja, ocorrem no mesmo espaço temporal daqueles contidos na outra oração.	À proporção que, ao passo que, à medida que, à proporção que.
Conjunções subordinativas temporais	Introduzem uma oração subordinada indicadora de circunstância de tempo.	Depois que, até que, desde que, cada vez que, todas as vezes que, antes que, sempre que, logo que, mal, quando.
Conjunções subordinativas consecutivas	Introduzem uma oração na qual é indicada a consequência do que foi declarado na oração anterior.	Tal, tão, tamanho, tanto (em uma oração, seguida pelo que em outra oração). De maneira que, de forma que, de sorte que, de modo que.
Conjunções subordinativas finais	Introduzem uma oração indicando a finalidade da oração principal.	A fim de que, para que.

— Numeral

É a classe de palavra variável que exprime um número determinado ou a colocação de alguma coisa dentro de uma sequência. Os numerais podem ser: cardinais (um, dois, três), ordinais (primeiro, segundo, terceiro), fracionários (meio, terço, quarto) e multiplicativos (dobro, triplo, quádruplo). Antes de nos aprofundarmos em cada caso, vejamos o emprego dos numerais, que tem três principais finalidades:

1 – Indicar leis e decretos: nesses casos, emprega-se o numeral ordinal somente até o número nono; após, devem ser utilizados os numerais cardinais. Exemplos: Parágrafo 9º (parágrafo nono); Parágrafo 10 (Parágrafo 10).

2 – Indicar os dias do mês: nessas situações, empregam-se os numerais cardinais, sendo que a única exceção é a indicação do primeiro dia do mês, para a qual deve-se utilizar o numeral ordinal. Exemplos: dezesseis de outubro; primeiro de agosto.

3 – Indicar capítulos, séculos, capítulos, reis e papas: após o substantivo emprega-se o numeral ordinal até o décimo; após o décimo utiliza-se o numeral cardinal. Exemplos: capítulo X (décimo); século IV (quarto); Henrique VIII (oitavo), Bento XVI (dezesseis).

Os tipos de numerais

Cardinais: são os números em sua forma fundamental e exprimem quantidades.

Exemplos: um dois, dezesseis, trinta, duzentos, mil.

– Alguns deles flexionam em gênero (um/uma, dois/duas, quinhentos/quinhentas).

– Alguns números cardinais variam em número, como é o caso: milhão/milhões, bilhão/bilhões, trilhão/trilhões, e assim por diante.

– A palavra *ambos(as)* é considerada um numeral cardinal, pois significa *os dois/as duas*. Exemplo: Antônio e Pedro fizeram o teste, mas *os dois/ambos* foram reprovados.

Ordinais: indicam ordem de uma sequência (primeiro, segundo, décimo, centésimo, milésimo...), isto é, apresentam a ordem de sucessão e uma série, seja ela de seres, de coisas ou de objetos.

– Os numerais ordinais variam em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural). Exemplos: primeiro/primeira, primeiros/primeiras, décimo/décimos, décima/décimas, trigésimo/trigésimos, trigésima/trigésimas.

– Alguns numerais ordinais possuem o valor de adjetivo. Exemplo: A carne de segunda está na promoção.

Fracionários: servem para indicar a proporções numéricas reduzidas, ou seja, para representar uma parte de um todo. Exemplos: meio ou metade ($\frac{1}{2}$), um quarto (um quarto $\frac{1}{4}$), três quartos ($\frac{3}{4}$), $\frac{1}{12}$ avos.

– Os números fracionários flexionam-se em gênero (masculino e feminino) e número (singular e plural). Exemplos: meio copo de leite, meia colher de açúcar; dois quartos do salário-mínimo.

Multiplicativos: esses numerais estabelecem relação entre um grupo, seja de coisas ou objetos ou coisas, ao atribuir-lhes uma característica que determina o aumento por meio dos múltiplos. Exemplos: dobro, triplo, undécuplo, doze vezes, cêntuplo.

– Em geral, os multiplicativos são invariáveis, exceto quando atuam como adjetivo, pois, nesse caso, passam a flexionar número e gênero (masculino e feminino). Exemplos: dose dupla de elogios, duplos sentidos.

Coletivos: correspondem aos substantivos que exprimem quantidades precisas, como dezena (10 unidades) ou dúzia (12 unidades).

– Os numerais coletivos sofrem a flexão de número: unidade/unidades, dúzia/dúzias, dezena/dezenas, centena/centenas.

— Preposição

Essa classe de palavras cujo objetivo é marcar as relações gramaticais que outras classes (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios) exercem no discurso. Por apenas marcarem algumas relações entre as unidades linguísticas dentro do enunciado, as preposições não possuem significado próprio se isoladas no discurso. Em razão disso, as preposições são consideradas classe *gramatical dependente*, ou seja, sua função gramatical (organização e estruturação) é principal, embora o desempenho semântico, que gera significado e sentido, esteja presente, possui um valor menor.

Classificação das preposições

Preposições essenciais: são aquelas que só aparecem na língua propriamente como preposições, sem outra função. São elas: a, antes, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por (ou per, em dadas variantes geográficas ou históricas), sem, sob, sobre, trás.

Exemplo 1 – “Luís gosta de viajar.” e “Prefiro doce de coco.” Em ambas as sentenças, a preposição de manteve-se sempre sendo preposição, apesar de ter estabelecido relação entre unidades linguísticas diferentes, garantindo-lhes classificações distintas conforme o contexto.

Exemplo 2 – “Estive com ele até o reboque chegar.” e “Finalizei o quadro com textura.” Perceba que nas duas fases, a mesma preposição tem significados distintos: na primeira, indica recurso/instrumento; na segunda, exprime companhia. Por isso, afirma-se que a preposição tem valor semântico, mesmo que secundário ao valor estrutural (gramática).

Classificação das preposições

Preposições acidentais: são aquelas que, originalmente, não apresentam função de preposição, porém, a depender do contexto, podem assumir essa atribuição. São elas: afora, como, conforme, durante, exceto, feito, fora, mediante, salvo, segundo, visto, entre outras.

Exemplo: “Segundo o delegado, os depoimentos do suspeito apresentaram contradições.” A palavra “segundo”, que, normalmente seria um numeral (primeiro, segundo, terceiro), ao ser inserida nesse contexto, passou a ser uma preposição acidental, por tem o sentido de “de acordo com”, “em conformidade com”.

Locuções prepositivas

Recebe esse nome o conjunto de palavras com valor e emprego de uma preposição. As principais locuções prepositivas são constituídas por advérbio ou locução adverbial acrescido da preposição *de*, *a* ou *com*. Confira algumas das principais locuções prepositivas.

abaixo de	de acordo	junto a
acerca de	debaixo de	junto de
acima de	de modo a	não obstante
a fim de	dentro de	para com
à frente de	diante de	por debaixo de
antes de	embaixo de	por cima de
a respeito de	em cima de	por dentro de
atrás de	em frente de	por detrás de
através de	em razão de	quanto a
com respeito a	fora de	sem embargo de

– Interjeição

É a palavra invariável ou sintagma que compõem frases que manifestam por parte do emissor do enunciado uma surpresa, uma hesitação, um susto, uma emoção, um apelo, uma ordem, etc., por parte do emissor do enunciado. São as chamadas unidades autônomas, que usufruem de independência em relação aos demais

elementos do enunciado. As interjeições podem ser empregadas também para chamar a atenção ou para chamar a atenção do interlocutor e são unidades cuja forma pode sofrer variações como:

– Locuções interjetivas: são formadas por grupos e palavras que, associadas, assumem o valor de interjeição. Exemplos: “Ai de mim!”, “Minha nossa!” Cruz credo!”.

– Palavras da língua: “Eita!” “Nossa!”

– Sons vocálicos: “Hum?!”, “Ué!”, “Ih...!”

Os tipos de interjeição

De acordo com as reações que expressam, as interjeições podem ser de:

ADMIRAÇÃO	“Ah!”, “Oh!”, “Uau!”
ALÍVIO	“Ah!”, “Ufa!”
ANIMAÇÃO	“Coragem!”, “Força!”, “Vamos!”
APELO	“Ei!”, “Oh!”, “Psiu!”
APLAUSO	“Bravo!”, “Bis!”
DESPEDIDA/SAUDAÇÃO	“Alô!”, “Oi!”, “Salve!”, “Tchau!”
DESEJO	“Tomara!”
DOR	“Ai!”, “Ui!”
DÚVIDA	“Hã?!”, “Hein?!”, “Hum?!”,
ESPANTO	“Eita!”, “Ué!”
IMPACIÊNCIA (FRUSTRAÇÃO)	“Puxa!”
IMPOSIÇÃO	“Psiu!”, “Silêncio!”
SATISFAÇÃO	“Eba!”, “Oba!”
SUSPENSÃO	“Alto lá!”, “Basta!”, “Chega!”

EMPREGO DO SINAL INDICATIVO DE CRASE.

Definição: na gramática grega, o termo quer dizer “mistura” ou “contração”, e ocorre entre duas vogais, uma final e outra inicial, em palavras unidas pelo sentido. Basicamente, desse modo: a (preposição) + a (artigo feminino) = *aa* à; a (preposição) + aquela (pronome demonstrativo feminino) = *à* aquela; a (preposição) + aquilo (pronome demonstrativo feminino) = *à* aquilo. Por ser a junção das vogais, a crase, como regra geral, ocorre diante de palavras femininas, sendo a única exceção os pronomes demonstrativos *aquilo* e *aquele*, que recebem a crase por terem “a” como sua vogal inicial. Crase não é o nome do acento, mas indicação do fenômeno de união representado pelo acento grave.

A crase pode ser a contração da preposição *a* com:

– O artigo feminino definido *a/as*: “Foi *à* escola, mas não assistiu *às* aulas.”

– O pronome demonstrativo *a/as*: “Vá *à* paróquia central.”

– Os pronomes demonstrativos *aquela(s)*, *aquele(s)*, *aquilo*: “Retorne *àquela* mesmo local.”

– O *a* dos pronomes relativos *a qual* e *as quais*: “São pessoas *às* quais devemos o maior respeito e consideração”.

Perceba que a incidência da crase está sujeita à presença de duas vogais *a* (*preposição + artigo ou preposição + pronome*) na construção sintática.

Técnicas para o emprego da crase

1 – Troque o termo feminino por um masculino, de classe semelhante. Se a combinação *ao* aparecer, ocorrerá crase diante da palavra feminina.

Exemplos:

“Não conseguimos chegar ao hospital / à clínica.”

“Preferiu a fruta ao sorvete / à torta.”

“Comprei o carro / a moto.”

“Irei ao evento / à festa.”

2 – Troque verbos que expressem a noção de movimento (ir, vir, chegar, voltar, etc.) pelo verbo *voltar*. Se aparecer a preposição *da*, ocorrerá crase; caso apareça a preposição *de*, o acento grave não deve ser empregado.

Exemplos:

“Vou *a* São Paulo. / Voltei *de* São Paulo.”

“Vou à festa dos Silva. / Voltei *da* Silva.”

“Voltarei *a* Roma e *à* Itália. / Voltarei *de* Roma e *da* Itália.”

3 – Troque o termo regente da preposição *a* por um que estabeleça a preposição *por*, *em* ou *de*. Caso essas preposições não se façam contração com o artigo, isto é, não apareçam as formas *pela(s)*, *na(s)* ou *da(s)*, a crase não ocorrerá.

Exemplos:

“Começou *a* estudar (sem crase) – Optou *por* estudar / Gosta *de* estudar / Insiste *em* estudar.”

“Refiro-me *à* sua filha (com crase) – Apaixonei-me *pela* sua filha / Gosto *da* sua filha / Votarei *na* sua filha.”

“Refiro-me *a* você. (sem crase) – Apaixonei-me *por* você / Gosto *de* você / Penso *em* você.”

4 – Tratando-se de locuções, isto é, grupo de palavras que expressam uma única ideia, a crase somente deve ser empregada se a locução for iniciada por preposição e essa locução tiver como núcleo uma palavra feminina, ocorrerá crase.

Exemplos:

“Tudo às avessas.”

“Barcos à deriva.”

5 – Outros casos envolvendo locuções e crase:

Na locução *«à moda de»*, pode estar implícita a expressão *“moda de”*, ficando somente o *à* explícito.

Exemplos:

“Arroz à (moda) grega.”

“Bife à (moda) parmegiana.”

Nas locuções relativas a horários, ocorra crase apenas no caso de horas especificadas e definidas: Exemplos:

“À uma hora.”

“Às cinco e quinze.”

SINTAXE DA ORAÇÃO E DO PERÍODO.

Definição: sintaxe é a área da Gramática que se dedica ao estudo da ordenação das palavras em uma frase, das frases em um discurso e também da coerência (relação lógica) que estabelecem entre si. Sempre que uma frase é construída, é fundamental que ela contenha algum sentido para que possa ser compreendida pelo receptor. Por fazer a mediação da combinação entre palavras e orações, a sintaxe é essencial para que essa compreensão se efetive. Para que se possa compreender a análise sintática, é importante retomarmos alguns conceitos, como o de frase, oração e período. Vejamos:

Frase

Trata-se de um enunciado que carrega um sentido completo que possui sentido integral, podendo ser constituída por somente uma ou várias palavras podendo conter verbo (frase verbal) ou não (frase nominal). Uma frase pode exprimir ideias, sentimentos, apelos ou ordens. Exemplos: “Saia!”, “O presidente vai fazer seu discurso.”, “Atenção!”, “Que horror!”.

A ordem das palavras: associada à pontuação apropriada, a disposição das palavras na frase também é fundamental para a compreensão da informação escrita, e deve seguir os padrões da Língua Portuguesa. Observe que a frase “A professora já vai falar.” Pode ser modificada para, por exemplo, “Já vai falar a professora.”, sem que haja prejuízo de sentido. No entanto, a construção “Falar a já professora vai.”, apesar da combinação das palavras, não poderá ser compreendida pelo interlocutor.

Oração

É uma unidade sintática que se estrutura em redor de um verbo ou de uma locução verbal. Uma frase pode ser uma oração, desde que tenha um verbo e um predicado; quanto ao sujeito, nem sempre consta em uma oração, assim como o sentido completo. O importante é que seja compreensível pelo receptor da mensagem. Analise, abaixo, uma frase que é oração com uma que não é.

1 – Silêncio!”: É uma frase, mas não uma oração, pois não contém verbo.

2 – “Eu quero silêncio.”: A presença do verbo classifica a frase como oração.

Unidade sintática (ou termo sintático): a sintaxe de uma oração é formada por cada um dos termos, que, por sua vez, estabelecem relação entre si para dar atribuir sentido à frase. No exemplo supracitado, a palavra “quero” deve unir-se às palavras “Eu” e “silêncio” para que o receptor compreenda a mensagem. Dessa forma, cada palavra desta oração recebe o nome de termo ou unidade sintática, desempenhando, cada qual, uma função sintática diferente.

Classificação das orações: as orações podem ser simples ou compostas. As orações simples apresentam apenas uma frase; as compostas apresentam duas ou mais frases na mesma oração. Analise os exemplos abaixo e perceba que a oração composta tem duas frases, e cada uma tem seu próprio sentido.

– **Oração simples:** “Eu quero silêncio.”

– **Oração composta:** “Eu quero silêncio para poder ouvir o noticiário”.

Período

É a construção composta por uma ou mais orações, sempre com sentido completo. Assim como as orações, o período também pode ser simples ou composto, que se diferenciam em razão do número de orações que apresenta: o período simples contém apenas uma oração, e o composto mais de uma. Lembrando que a oração é uma frase que contém um verbo. Assim, para não ter dúvidas quanto à classificação, basta contar quantos verbos existentes na frase.

– **Período simples:** “Resolvo esse problema até amanhã.” - apresenta apenas um verbo.

– **Período composto:** Resolvo esse problema até amanhã ou ficarei preocupada.” - contém dois verbos.

— Análise Sintática

É o nome que se dá ao processo que serve para esmiuçar a estrutura de um período e das orações que compõem um período.

Termos da oração: é o nome dado às palavras que atribuem sentido a uma frase verbal. A reunião desses elementos forma o que chamamos de estrutura de um período. Os termos essenciais se subdividem em: essenciais, integrantes e acessórios. Acompanhe a seguir as especificidades de cada tipo.

1 – Termos Essenciais (ou fundamentais) da oração

Sujeito e Predicado: enquanto um é o ser sobre quem/o qual se declara algo, o outro é o que se declara sobre o sujeito e, por isso, sempre apresenta um verbo ou uma locução verbal, como nos respectivos exemplos a seguir:

Exemplo: em “Fred fez um lindo discurso.”, o sujeito é “Fred”, que “fez um lindo discurso” (é o restante da oração, a declaração sobre o sujeito).

Nem sempre o sujeito está no início da oração (sujeito direto), podendo apresentar-se também no meio da frase ou mesmo após o predicado (sujeito inverso). Veja um exemplo para cada um dos respectivos casos:

“Fred fez um lindo discurso.”

“Um lindo discurso Fred fez.”

“Fez um lindo discurso, Fred.”

– **Sujeito determinado:** é aquele identificável facilmente pela concordância verbal.

– **Sujeito determinado simples:** possui apenas um núcleo ligado ao verbo. Ex.: “Júlia passou no teste”.

– **Sujeito determinado composto:** possui dois ou mais núcleos. Ex.: “Júlia e Felipe passaram no teste.”

– **Sujeito determinado implícito:** não aparece facilmente na oração, mas a frase é dotada de entendimento. Ex.: “Passamos no teste.” Aqui, o termo “nós” não está explícito na oração, mas a concordância do verbo o destaca de forma indireta.

– **Sujeito indeterminado:** é o que não está visível na oração e, diferente do caso anterior, não há concordância verbal para determiná-lo.

Esse sujeito pode aparecer com:

– Verbo na 3ª pessoa do plural. Ex.: “Reformaram a casa velha”.

– Verbo na 3ª pessoa do singular + pronome “se”: “Contrata-se padeiro.”».

– Verbo no infinitivo impessoal: “Vai ser mais fácil se você estiver lá.”

– **Orações sem sujeito:** são compostas somente por predicado, e sua mensagem está centralizada no verbo, que é impessoal. Essas orações podem ter verbos que constituam fenômenos da natureza, ou os verbos ser, estar, haver e fazer quando indicativos de fenômeno meteorológico ou tempo. Observe os exemplos:

“Choveu muito ontem”.

“Era uma hora e quinze”.

– **Predicados Verbais:** resultam da relação entre sujeito e verbo, ou entre verbo e complementos. Os verbos, por sua vez, também recebem sua classificação, conforme abaixo:

– Verbo transitivo: é o verbo que transita, isto é, que vai adiante para passar a informação adequada. Em outras palavras, é o verbo que exige complemento para ser entendido. Para produzir essa compreensão, esse trânsito do verbo, o complemento pode ser direto ou indireto. No primeiro caso, a ligação direta entre verbo e complemento. Ex.: “Quero comprar roupas.”. No segundo, verbo e complemento são unidos por preposição. Ex.: “Preciso de dinheiro.”

– Verbo intransitivo: não requer complemento, é provido de sentido completo. São exemplos: morrer, acordar, nascer, nadar, cair, mergulhar, correr.

– Verbo de ligação: servem para expressar características de estado ao sujeito, sendo eles: estado permanente (“Pedro é alto.”), estado de transição (“Pedro está acamado.”), estado de mutação (“Pedro esteve enfermo.”), estado de continuidade (“Pedro continua esbelto.”) e estado aparente (“Pedro parece nervoso.”).

– **Predicados nominais:** são aqueles que têm um nome (substantivo ou adjetivo) como cujo núcleo significativo da oração. Ademais, ele se caracteriza pela indicação de estado ou qualidade, e é composto por um verbo de ligação mais o predicativo do sujeito.

– **Predicativo do sujeito:** é um termo que atribui características ao sujeito por meio de um verbo. Exemplo: em “Marta é inteligente”, o adjetivo é o predicativo do sujeito “Marta”, ou seja, é sua característica de estado ou qualidade. Isso é comprovado pelo “ser” (é), que é o verbo de ligação entre Marta e sua característica atual. Esse elemento não precisa ser, obrigatoriamente, um adjetivo, mas pode ser uma locução adjetiva, ou mesmo um substantivo ou palavra substantivada.

– **Predicado Verbo-Nominal:** esse tipo deve apresentar sempre um predicativo do sujeito associado a uma ação do sujeito acrescida de uma qualidade sua. Exemplo: “As meninas sairam mais cedo da aula. Por isso, estavam contentes.”

O sujeito “As meninas” possui como predicado o verbo “sair” e também o adjetivo “contentes”. Logo, “estavam contentes” é o predicativo do sujeito e o verbo de ligação é “estar”.

2 – Termos integrantes da oração

Basicamente, são os termos que completam os verbos de uma oração, atribuindo sentido a ela. Eles podem ser complementos verbais, complementos nominais ou mesmo agentes da passiva.

– **Complementos Verbais:** como sugere o nome, esses termos completam o sentido de verbos, e se classificam da seguinte forma:

– Objeto direto: completa verbos transitivos diretos, não exigindo preposição.

– Objeto indireto: complementam verbos transitivos indiretos, isto é, aqueles que dependem de preposição para que seu sentido seja compreendido.

Quanto ao objeto direto, podemos ter:

- Um pronome substantivo: “A equipe que corrigiu as provas.”
- Um pronome oblíquo direto: “Questionei-a sobre o acontecido.”
- Um substantivo ou expressão substantivada: “Ele consertou os aparelhos.”

– **Complementos Nominais:** esses termos completam o sentido de uma palavra, mas não são verbos; são nomes (substantivos, adjetivos ou advérbios), sempre seguidos por preposição. Observe os exemplos:

- “Maria estava satisfeita com seus resultados.” – observe que “satisfeita” é adjetivo, e “com seus resultados” é complemento nominal.
- “O entregador atravessou rapidamente pela via.” – “rapidamente” é advérbio de modo.
- “Eu tenho medo do cachorro.” – Nesse caso, “medo” é um substantivo.

– **Agentes da Passiva:** são os termos de uma oração que praticam a ação expressa pelo verbo, quando este está na voz passiva. Assim, estão normalmente acompanhados pelas preposições *de* e *por*. Observe os exemplos do item anterior modificados para a voz passiva:

- “Os resultados foram motivo de satisfação de Maria.”
- “O cachorro foi alvo do meu medo.”
- “A via foi atravessada rapidamente pelo entregador.”

3 – Termos acessórios da oração

Diversamente dos termos essenciais e integrantes, os termos acessórios não são fundamentais o sentido da oração, mas servem para complementar a informação, exprimindo circunstância, determinando o substantivo ou caracterizando o sujeito. Confira abaixo quais são eles:

– **Adjunto adverbial:** são os termos que modificam o sentido do verbo, do adjetivo ou do advérbio. Analise os exemplos:

“Dormimos muito.”

O termo acessório “muito” classifica o verbo “dormir”.
“Ele ficou pouco animado com a notícia.”

O termo acessório “pouco” classifica o adjetivo “animado”.
“Maria escreve bastante bem.”

O termo acessório “bastante” modifica o advérbio “bem”.

Os adjuntos adverbiais podem ser:

- Advérbios: pouco, bastante, muito, ali, rapidamente longe, etc.
- Locuções adverbiais: o tempo todo, às vezes, à beira-mar, etc.
- Orações: «*Quando a mercadoria chegar, avise.*» (advérbio de tempo).

– **Adjunto adnominal:** é o termo que especifica o substantivo, com função de adjetivo. Em razão disso, pode ser representado por adjetivos, locuções adjetivas, artigos, numerais adjetivos ou pronomes adjetivos. Analise o exemplo:

“O jovem apaixonado presenteou um lindo buquê à sua colega de escola.”

- Sujeito: “jovem apaixonado”
- Núcleo do predicado verbal: “presenteou”

– Objeto direto do verbo entregar: “um lindo buquê”

– Objeto indireto: “à amiga de classe” – Adjuntos adnominais: no sujeito, temos o artigo “o” e “apaixonado”, pois caracterizam o “jovem”, núcleo do sujeito; o numeral “um” e o adjetivo “lindo” fazem referência a “buquê” (substantivo); o artigo “à” (contração da preposição + artigo feminino) e a locução “de trabalho” são os adjuntos adnominais de “colega”.

– **Aposto:** é o termo que se relaciona com o sujeito para caracterizá-lo, contribuindo para a complementação uma informação já completa. Observe os exemplos:

“Michael Jackson, o rei do pop, faleceu há uma década.”

“Brasília, capital do Brasil, foi construída na década de 1950.”

– **Vocativo:** esse termo não apresenta relação sintática nem com sujeito nem com predicado, tendo sua função no chamamento ou na interpelação de um ouvinte, e se relaciona com a 2ª pessoa do discurso. Os vocativos são o receptor da mensagem, ou seja, a quem ela é dirigida. Podem ser acompanhados de interjeições de apelo. Observe:

“Ei, moça! Seu documento está pronto!”

“Senhor, tenha misericórdia de nós!”

“Vista o casaco, filha!”

– Estudo da relação entre as orações

Os períodos compostos são formados por várias orações. As orações estabelecem entre si relações de coordenação ou de subordinação.

– **Período composto por coordenação:** é formado por orações independentes. Apesar de estarem unidas por conjunções ou vírgulas, as orações coordenadas podem ser entendidas individualmente porque apresentam sentidos completos. Acompanhe a seguir a classificação das orações coordenadas:

– Oração coordenada aditiva: “Assei os salgados e preparei os doces.”

– Oração coordenada adversativa: “Assei os salgados, mas não preparei os doces.”

– Oração coordenada alternativa: “Ou asso os salgados ou preparo os doces.”

– Oração coordenada conclusiva: “Marta estudou bastante, logo, passou no exame.”

– Oração coordenada explicativa: “Marta passou no exame porque estudou bastante.”

– **Período composto por subordinação:** são constituídos por orações dependentes uma da outra. Como as orações subordinadas apresentam sentidos incompletos, não podem ser entendidas de forma separada. As orações subordinadas são divididas em substantivas, adverbiais e adjetivas. Veja os exemplos:

– Oração subordinada substantiva subjetiva: “Ficou provado que o suspeito era realmente o culpado.”

– Oração subordinada substantiva objetiva direta: “Eu não queria que isso acontecesse.”

– Oração subordinada substantiva objetiva indireta: “É obrigatório de que todos os estudantes sejam assíduos.”

– Oração subordinada substantiva completiva nominal: “Tenho expectativa de que os planos serão melhores em breve!”

– Oração subordinada substantiva predicativa: “O que importa é que meus pais são saudáveis.”

– Oração subordinada substantiva apositiva: “Apenas saiba disto: que tudo esteja organizado quando eu voltar!”

– Oração subordinada adverbial causal: “Não posso me demorar porque tenho hora marcada na psicóloga.”

- Oração subordinada adverbial consecutiva: “Ficamos tão felizes que pulamos de alegria.”
- Oração subordinada adverbial final: “Eles ficaram vigiando para que nós chegássemos a casa em segurança.”
- Oração subordinada adverbial temporal: “Assim que eu cheguei, eles iniciaram o trabalho.”
- Oração subordinada adverbial condicional: “Se você vier logo, espero por você.»
- Oração subordinada adverbial concessiva: “Ainda que estivesse cansado, conclui a maratona.”
- Oração subordinada adverbial comparativa: “Marta sentia como se ainda vivesse no interior.”
- Oração subordinada adverbial conformativa: “Conforme combinamos anteriormente, entregarei o produto até amanhã.”
- Oração subordinada adverbial proporcional: “Quanto mais me exercito, mais tenho disposição.”
- Oração subordinada adjetiva explicativa: “Meu filho, que passou no concurso, mudou-se para o interior.”
- Oração subordinada adjetiva restritiva: “A aluna que esteve enferma conseguiu ser aprovada nas provas.”

EMPREGO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

– Visão Geral

O sistema de pontuação consiste em um grupo de sinais gráficos que, em um período sintático, têm a função primordial de indicar um nível maior ou menor de coesão entre estruturas e, ocasionalmente, manifestar as propriedades da fala (prosódias) em um discurso redigido. Na escrita, esses sinais substituem os gestos e as expressões faciais que, na linguagem falada, auxiliam a compreensão da frase.

O emprego da pontuação tem as seguintes finalidades:

- Garantir a clareza, a coerência e a coesão interna dos diversos tipos textuais;
- Garantir os efeitos de sentido dos enunciados;
- Demarcar das unidades de um texto;
- Sinalizar os limites das estruturas sintáticas.

– Sinais de pontuação que auxiliam na elaboração de um enunciado

Vírgula

De modo geral, sua utilidade é marcar uma pausa do enunciado para indicar que os termos por ela isolados, embora compartilhem da mesma frase ou período, não compõem unidade sintática. Mas, se, ao contrário, houver relação sintática entre os termos, estes não devem ser isolados pela vírgula. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo que existem situações em que a vírgula é obrigatória, em outras, ela é vetada. Confira os casos em que a vírgula **deve** ser empregada:

• No interior da sentença

- 1 – Para separar elementos de uma enumeração e repetição:

ENUMERAÇÃO
Adicione leite, farinha, açúcar, ovos, óleo e chocolate.
Paguei as contas de água, luz, telefone e gás.

REPETIÇÃO

Os arranjos estão lindos, lindos!

Sua atitude foi, muito, muito, muito indelicada.

2 – Isolar o *vocativo*

“Crianças, venham almoçar!”

“Quando será a prova, *professora*?”

3 – Separar *apostos*

“O ladrão, *menor de idade*, foi apreendido pela polícia.”

4 – Isolar *expressões explicativas*:

“As CPIs que terminaram em pizza, *ou seja*, ninguém foi responsabilizado.”

5 – Separar *conjunções intercaladas*

“Não foi explicado, *porém*, o porquê das falhas no sistema.”

6 – Isolar o *adjunto adverbial* anteposto ou intercalado:

“*Amanhã pela manhã*, faremos o comunicado aos funcionários do setor.”

“Ele foi visto, *muitas vezes*, vagando desorientado pelas ruas.”

7 – Separar o *complemento pleonástico antecipado*:

“Estas *alegações*, não as considero legítimas.”

8 – Separar termos coordenados assindéticos (não conectadas por conjunções)

“Os seres vivos nascem, crescem, reproduzem-se, morrem.”

9 – Isolar o *nome de um local* na indicação de datas:

“São Paulo, 16 de outubro de 2022”.

10 – Marcar a *omissão* de um termo:

“Eu faço o recheio, e você ~~z~~ a cobertura.” (omissão do verbo “fazer”).

• Entre as sentenças

1 – Para separar as orações subordinadas adjetivas explicativas
“Meu aluno, que mora no exterior, fará aulas remotas.”

2 – Para separar as orações coordenadas sindéticas e assindéticas, com exceção das orações iniciadas pela conjunção “e”:

“Liguei para ela, expliquei o acontecido e pedi para que nos ajudasse.”

3 – Para separar as orações substantivas que antecedem a principal:

“Quando será publicado, ainda não foi divulgado.”

4 – Para separar orações subordinadas adverbiais desenvolvidas ou reduzidas, especialmente as que antecedem a oração principal:

Reduzida	Por ser sempre assim, ninguém dá atenção!
Desenvolvida	Porque é sempre assim, já ninguém dá atenção!

5 – Separar as sentenças intercaladas:

“Querida, disse o esposo, estarei todos os dias aos pés do seu leito, até que você se recupere por completo.”

• **Antes da conjunção “e”**

1 – Emprega-se a vírgula quando a conjunção “e” adquire valores que não expressam adição, como consequência ou diversidade, por exemplo.

“Argumentou muito, e não conseguiu convencer-me.”

2 – Utiliza-se a vírgula em casos de polissíndeto, ou seja, sempre que a conjunção “e” é reiterada com a finalidade de destacar alguma ideia, por exemplo:

“(…) e os desenrolamentos, e os incêndios, e a fome, e a sede; e dez meses de combates, e cem dias de cancionero contínuo; e o esmagamento das ruínas...” (Euclides da Cunha)

3 – Emprega-se a vírgula sempre que orações coordenadas apresentam sujeitos distintos, por exemplo:

“A mulher ficou irritada, e o marido, constrangido.”

O uso da vírgula é vetado nos seguintes casos: separar sujeito e predicado, verbo e objeto, nome de adjunto adnominal, nome e complemento nominal, objeto e predicativo do objeto, oração substantiva e oração subordinada (desde que a substantivo não seja apositiva nem se apresente inversamente).

Ponto

1 – Para indicar final de frase declarativa:

“O almoço está pronto e será servido.”

2 – Abrevia palavras:

– “p.” (página)

– “V. Sra.” (Vossa Senhoria)

– “Dr.” (Doutor)

3 – Para separar períodos:

“O jogo não acabou. Vamos para os pênaltis.”

Ponto e Vírgula

1 – Para separar orações coordenadas muito extensas ou orações coordenadas nas quais já se tenha utilizado a vírgula:

“Gosto de assistir a novelas; meu primo, de jogos de RPG; nossa amiga, de praticar esportes.”

2 – Para separar os itens de uma sequência de itens:

“*Os planetas que compõem o Sistema Solar são:*

Mercúrio;

Vênus;

Terra;

Marte;

Júpiter;

Saturno;

Urano;

Netuno.”

Dois Pontos

1 – Para introduzirem apostos ou orações apositivas, enumerações ou sequência de palavras que explicam e/ou resumem ideias anteriores.

“Anote o endereço: Av. Brasil, 1100.”

“Não me conformo com uma coisa: você ter perdoado aquela grande ofensa.”

2 – Para introduzirem citação direta:

“Desse estudo, Lavoisier extraiu o seu princípio, atualmente muito conhecido: “Nada se cria, nada se perde, tudo se transforma’.”

3 – Para iniciar fala de personagens:

“Ele gritava repetidamente:

– Sou inocente!”

Reticências

1 – Para indicar interrupção de uma frase incompleta sintaticamente:

“Quem sabe um dia...”

2 – Para indicar hesitação ou dúvida:

“Então... tenho algumas suspeitas... mas prefiro não revelar ainda.”

3 – Para concluir uma frase gramaticalmente inacabada com o objetivo de prolongar o raciocínio:

“Sua tez, alva e pura como um foco de algodão, tingia-se nas faces duns longes cor-de-rosa...” (Cecília - José de Alencar).

4 – Suprimem palavras em uma transcrição:

“Quando penso em você (...) menos a felicidade.” (Canteiros - Raimundo Fagner).

Ponto de Interrogação

1 – Para perguntas diretas:

“Quando você pode comparecer?”

2 – Algumas vezes, acompanha o ponto de exclamação para destacar o enunciado:

“Não brinca, é sério?!”

Ponto de Exclamação

1 – Após interjeição:

“Nossa Que legal!”

2 – Após palavras ou sentenças com carga emotiva

“Infelizmente!”

3 – Após vocativo

“Ana, boa tarde!”

4 – Para fechar de frases imperativas:

“Entre já!”

Parênteses

a) Para isolar datas, palavras, referências em citações, frases intercaladas de valor explicativo, podendo substituir o travessão ou a vírgula:

“Mal me viu, perguntou (sem qualquer discricção, como sempre) quem seria promovido.”

Travessão

1 – Para introduzir a fala de um personagem no discurso direto:
“O rapaz perguntou ao padre:
— Amar demais é pecado?”

2 – Para indicar mudança do interlocutor nos diálogos:
“— Vou partir em breve.
— Vá com Deus!”

3 – Para unir grupos de palavras que indicam itinerários:
“Esse ônibus tem destino à cidade de São Paulo — SP.”

4 – Para substituir a vírgula em expressões ou frases explicativas:
“Michael Jackson — o retorno rei do pop — era imbatível.”

Aspas

1 – Para isolar palavras ou expressões que violam norma culta, como termos populares, gírias, neologismos, estrangeirismos, arcaísmos, palavrões, e neologismos.

“Na juventude, ‘azarava’ todas as meninas bonitas.”
“A reunião será feita ‘online’.”

2 – Para indicar uma citação direta:
“A índole natural da ciência é a longanimidade.” (Machado de Assis)

CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL

Visão Geral: resumariamente, as concordâncias verbal e nominal estudam a sintonia entre os componentes de uma oração.

– **Concordância verbal:** refere-se ao verbo relacionado ao sujeito, sendo que o primeiro deve, obrigatoriamente, concordar em número (flexão em singular e plural) e pessoa (flexão em 1ª, 2ª, ou 3ª pessoa) com o segundo. Isto é, ocorre quando o verbo é flexionado para concordar com o sujeito.

– **Concordância nominal:** corresponde à harmonia em gênero (flexão em masculino e feminino) e número entre os vários nomes da oração, ocorrendo com maior frequência sobre os substantivos e o adjetivo. Em outras palavras, refere-se ao substantivo e suas formas relacionadas: adjetivo, numeral, pronome, artigo. Tal concordância ocorre em gênero e pessoa

Casos específicos de concordância verbal

Concordância verbal com o infinitivo pessoal: existem três situações em que o verbo no infinitivo é flexionado:

I – Quando houver um sujeito definido;

II – Sempre que se quiser determinar o sujeito;

III – Sempre que os sujeitos da primeira e segunda oração forem distintos.

Observe os exemplos:

“Eu pedir para *eles fazerem* a solicitação.”

“Isto é para *nós solicitarmos*.”

Concordância verbal com o infinitivo impessoal: não há flexão verbal quando o sujeito não for definido, ou sempre que o sujeito da segunda oração for igual ao da primeira oração, ou mesmo em locuções verbais, com verbos preposicionados e com verbos imperativos.

Exemplos:

“Os membros conseguiram *fazer* a solicitação.”

“Foram proibidos de realizar o atendimento.”

Concordância verbal com verbos impessoais: nesses casos, verbo ficará sempre em concordância com a 3ª pessoa do singular, tendo em vista que não existe um sujeito.

Observe os casos a seguir:

– Verbos que indicam fenômenos da natureza, como *anoitecer*, *nevar*, *amanhecer*.

Exemplo: “Não *chove* muito nessa região” ou “Já *entardeceu*.”

– O verbo *haver* com sentido de existir. Exemplo: “*Havia* duas professoras vigiando as crianças.”

– O verbo *fazer* indicando tempo decorrido. Exemplo: “*Faz duas horas* que estamos esperando.”

Concordância verbal com o verbo ser: diante dos pronomes tudo, nada, o, isto, isso e aquilo como sujeito, há concordância verbal com o predicativo do sujeito, podendo o verbo permanecer no singular ou no plural:

– “Tudo que eu desejo *é/são* férias à beira-mar.”

– “Isto *é* um exemplo do que o ocorreria.” e “Isto *são* exemplos do que ocorreria.”

Concordância verbal com pronome relativo quem: o verbo, ou faz concordância com o termo precedente ao pronome, ou permanece na 3ª pessoa do singular:

– “Fui *eu quem* solicitou.” e “Fomos *nós quem* solicitou.”

Concordância verbal com pronome relativo que: o verbo concorda com o termo que antecede o pronome:

– “Foi *ele que* fez.” e “Fui *eu que* fiz.”

– “Foram *eles que* fizeram.” e “Fomos *nós que* fizemos.”

Concordância verbal com a partícula de indeterminação do sujeito se: nesse caso, o verbo cria concordância com a 3ª pessoa do singular sempre que a oração for constituída por verbos intransitivos ou por verbos transitivos indiretos:

– «*Precisa-se* de cozinheiro.» e «*Precisa-se* de cozinheiros.»

Concordância com o elemento apassivador se: aqui, verbo concorda com o objeto direto, que desempenha a função de sujeito paciente, podendo aparecer no singular ou no plural:

– Aluga-se galpão.” e “Alugam-se galpões.”

Concordância verbal com as expressões a metade, a maioria, a maior parte: preferencialmente, o verbo fará concordância com a 3ª pessoa do singular. Porém, a 3ª pessoa do plural também pode ser empregada:

- “A maioria dos alunos entrou” e “A maioria dos alunos entraram.”
- “Grande parte das pessoas entendeu.” e “Grande parte das pessoas entenderam.”

Concordância nominal muitos substantivos: o adjetivo deve concordar em gênero e número com o substantivo mais próximo, mas também concordar com a forma no masculino plural:

- “Casa e galpão alugado.” e “Galpão e casa alugada.”
- “Casa e galpão alugados.” e “Galpão e casa alugados.”

Concordância nominal com pronomes pessoais: o adjetivo concorda em gênero e número com os pronomes pessoais:

- “Ele é prestativo.” e “Ela é prestativa.”
- “Eles são prestativos.” e “Elas são prestativas.”

Concordância nominal com adjetivos: sempre que existir dois ou mais adjetivos no singular, o substantivo permanece no singular, se houver um artigo entre os adjetivos. Se o artigo não aparecer, o substantivo deve estar no plural:

- “A blusa estampada e a colorida.” e “O casaco felpudo e o xadrez.”
- “As blusas estampada e colorida.” e “Os casacos felpudo e xadrez.”

Concordância nominal com é proibido e é permitido: nessas expressões, o adjetivo flexiona em gênero e número, sempre que houver um artigo determinando o substantivo. Caso não exista esse artigo, o adjetivo deve permanecer invariável, no masculino singular:

- “É proibida a circulação de pessoas não identificadas.” e “É proibido circulação de pessoas não identificadas.”
- “É permitida a entrada de crianças.” e “É permitido entrada de crianças acompanhadas.”

Concordância nominal com menos: a palavra *menos* permanece é invariável independente da sua atuação, seja ela advérbio ou adjetivo:

- “Menos pessoas / menos pessoas”.
- “Menos problema / menos problemas.”

Concordância nominal com muito, pouco, bastante, longe, barato, meio e caro: esses termos instauram concordância em gênero e número com o substantivo quando exercem função de adjetivo:

- “Tomei bastante suco.” e “Comprei bastantes frutas.”
- “A jarra estava meia cheia.” e “O sapato está meio gasto”.
- “ Fizemos muito barulho.” e “Compramos muitos presentes.”

REGÊNCIA NOMINAL E VERBAL

Visão geral: na Gramática, regência é o nome dado à relação de subordinação entre dois termos. Quando, em um enunciado ou oração, existe influência de um tempo sobre o outro, identificamos o que se denomina termo determinante, essa relação entre esses termos denominamos regência.

— Regência Nominal

É a relação entre um nome e seu complemento por meio de uma preposição. Esse nome pode ser um substantivo, um adjetivo ou um advérbio e será o termo determinante.

O complemento preenche o significado do nome, cujo sentido estaria impreciso ou ambíguo se não fosse pelo complemento.

Observe os exemplos:

“A nova entrada é acessível a cadeirantes.”

“Eu tenho o sonho de viajar para o nordeste.”

“Ele é perito em investigações como esta.”

Na primeira frase, adjetivo “acessível” exige a preposição *a*, do contrário, seu sentido ficaria incompleto. O mesmo ocorre com os substantivos “sonho” e “perito”, nas segunda e terceira frases, em que os nomes exigem as preposições *de* e *em* para completude de seus sentidos.

LÍNGUA PORTUGUESA

Veja nas tabelas abaixo quais são os nomes que regem. Veja nas tabelas abaixo quais são os nomes que regem uma preposição para que seu sentido seja completo.

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>A</u>			
acessível a	cego a	fiel a	nocivo a
agradável a	cheiro a	grato a	oposto a
alheio a	comum a	horror a	perpendicular a
análogo a	contrário a	idêntico a	posterior a
anterior a	desatento a	inacessível a	prestes a
apto a	equivalente a	indiferente a	surdo a
atento a	estranho a	inerente a	visível a
avesso a	favorável a	necessário a	

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>POR</u>		
admiração por	devoção por	responsável por
ansioso por	respeito por	

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>DE</u>					
amante de	cobiçoso de	digno de	inimigo de	natural de	sedento de
amigo de	contemporâneo de	dotado de	livre de	obrigação de	seguro de
ávido de	desejoso de	fácil de	longe de	orgulhoso de	sonho de
capaz de	diferente de	impossível de	louco de	passível de	
cheio de	difícil de	incapaz de	maior de	possível de	

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>EM</u>				
doutor em	hábil em	interesse em	negligente em	primeiro em
exato em	incessante em	lento em	parco em	versado em
firme em	indeciso em	morador em	perito em	

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>PARA</u>		
apto para	essencial para	mau para
bastante para	impróprio para	pronto para
bom para	inútil para	próprio para

REGÊNCIA COM A PREPOSIÇÃO <u>COM</u>			
amoroso com	compatível com	descontente com	intolerante com
aparentado com	cruel com	furioso com	liberal com
caritativo com	cuidadoso com	impaciente com	solícito com

— Regência Verbal

Os verbos são os termos regentes, enquanto os objetos (direto e indireto) e adjuntos adverbiais são os termos regidos. Um verbo possui a mesma regência do nome do qual deriva.

Observe as duas frases:

I – “Eles irão ao evento.” O verbo ir requer a preposição a (quem vai, vai a algum lugar), e isso o classifica como verbo transitivo direto; “ao evento” são os termos regidos pelo verbo, isto é, constituem seu complemento.

II – “Ela mora em região pantanosa.” O verbo *morar* exige a preposição *em* (quem mora mora em algum lugar), portanto, é verbo transitivo indireto.

VERBO	No sentido de / pela transitividade	REGE PREPOSIÇÃO?	EXEMPLO
Assistir	ajudar, dar assistência	NÃO	“Por favor, assista o time.”
	ver	SIM	“Você assistiu ao jogo?”
	pertencer	SIM	“Assiste aos cidadãos o direito de protestar.”
Custar	valor, preço	NÃO	“Esse imóvel custa caro.”
	desafio, dano, peso moral	SIM	“Dizer a verdade custou a ela.”
Proceder	fundamento / verbo intransitivo	NÃO	“Isso não procede.”
	origem	SIM	“Essa conclusão procede de muito vivência.”
Visar	finalidade, objetivo	SIM	“Visando à garantia dos direitos.”
	avistar, enxergar	NÃO	“O vigia logo visou o suspeito.”
Querer	desejo	NÃO	“Queremos sair cedo.”
	estima	SIM	“Quero muito aos meus sogros.”
Aspirar	pretensão	SIM	“Aspiro a ascensão política.”
	absorção ou respiração	NÃO	“Evite aspirar fumaça.”
Implicar	consequência / verbo transitivo direto	NÃO	“A sua solicitação implicará alteração do meu trajeto.”
	insistência, birra	SIM	“Ele implicou com o cachorro.”
Chamar	convocação	NÃO	“Chame todos!”
	apelido	Rege complemento, com e sem preposição	“Chamo a Talita de Tatá.” “Chamo Talita de Tatá.” “Chamo a Talita Tatá.” “Chamo Talita Tatá.”
Pagar	o que se paga	NÃO	“Paguei o aluguel.”
	a quem se paga	SIM	“Pague ao credor.”
Chegar	quem chega, chega a algum lugar / verbo transitivo indireto	SIM	“Quando chegar ao local, espere.”
Obedecer	quem obedece a algo / alguém / transitivo indireto	SIM	“Obedeçam às regras.”
Esquecer	verbo transitivo direto	NÃO	“Esqueci as alianças.”
Informar	verbo transitivo direto e indireto, portanto...	... exige um complemento sem e outro com preposição	“Informe o ocorrido ao gerente.”
Ir	quem vai vai a algum lugar / verbo transitivo indireto	SIM	“Vamos ao teatro.”
Morar	Quem mora em algum lugar (verbo transitivo indireto)	SIM	“Eles moram no interior.” (Preposição “em” + artigo “o”).
Namorar	verbo transitivo direto	NÃO	“Júlio quer namorar Maria.”
Preferir	verbo bi transitivo (direto e indireto)	SIM	“Prefira assados a frituras.”
Simpatizar	quem simpatiza simpatiza com algo/ alguém/ verbo transitivo indireto	SIM	“Simpatizei-me com todos.”

SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS. SEMÂNTICA.

Visão Geral: o significado das palavras é objeto de estudo da semântica, a área da gramática que se dedica ao sentido das palavras e também às relações de sentido estabelecidas entre elas.

Denotação e conotação

Denotação corresponde ao sentido literal e objetivo das palavras, enquanto a conotação diz respeito ao sentido figurado das palavras. Exemplos:

“O gato é um animal doméstico.”

“Meu vizinho é um gato.”

No primeiro exemplo, a palavra gato foi usada no seu verdadeiro sentido, indicando uma espécie real de animal. Na segunda frase, a palavra gato faz referência ao aspecto físico do vizinho, uma forma de dizer que ele é tão bonito quanto o bichano.

Hiperonímia e hiponímia

Dizem respeito à hierarquia de significado. Um hiperônimo, palavra superior com um sentido mais abrangente, engloba um hipônimo, palavra inferior com sentido mais restrito.

Exemplos:

– Hiperônimo: mamífero – hipônimos: cavalo, baleia.

– Hiperônimo: jogo – hipônimos: xadrez, baralho.

Polissemia e monosssemia

A polissemia diz respeito ao potencial de uma palavra apresentar uma multiplicidade de significados, de acordo com o contexto em que ocorre. A monosssemia indica que determinadas palavras apresentam apenas um significado. Exemplos:

– “Língua”, é uma palavra polissêmica, pois pode por um idioma ou um órgão do corpo, dependendo do contexto em que é inserida.

– A palavra “decalitro” significa medida de dez litros, e não tem outro significado, por isso é uma palavra monossêmica.

Sinonímia e antonímia

A sinonímia diz respeito à capacidade das palavras serem semelhantes em significado. Já antonímia se refere aos significados opostos. Desse modo, por meio dessas duas relações, as palavras expressam proximidade e contrariedade.

Exemplos de palavras sinônimas: morrer = falecer; rápido = veloz.

Exemplos de palavras antônimas: morrer x nascer; pontual x atrasado.

Homonímia e paronímia

A homonímia diz respeito à propriedade das palavras apresentarem: semelhanças sonoras e gráficas, mas distinção de sentido (palavras homônimas), semelhanças homófonas, mas distinção gráfica e de sentido (palavras homófonas) semelhanças gráficas, mas distinção sonora e de sentido (palavras homógrafas).

A paronímia se refere a palavras que são escritas e pronunciadas de forma parecida, mas que apresentam significados diferentes. Veja os exemplos:

– Palavras homônimas: caminho (itinerário) e caminho (verbo caminhar); morro (monte) e morro (verbo morrer).

– Palavras homófonas: apressar (tornar mais rápido) e apreçar (definir o preço); arrochar (apertar com força) e arroxar (tornar roxo).

– Palavras homógrafas: apoio (suporte) e apoio (verbo apoiar); boto (golfinho) e boto (verbo botar); choro (pranto) e choro (verbo chorar).

– Palavras parônimas: apóstrofe (figura de linguagem) e apóstrofo (sinal gráfico), comprimento (tamanho) e cumprimento (saudação).

REDAÇÃO DE CORRESPONDÊNCIAS OFICIAIS.**O que é Redação Oficial¹**

Em uma frase, pode-se dizer que redação oficial é a maneira pela qual o Poder Público redige atos normativos e comunicações. Interessa-nos tratá-la do ponto de vista do Poder Executivo. A redação oficial deve caracterizar-se pela impessoalidade, uso do padrão culto de linguagem, clareza, concisão, formalidade e uniformidade. Fundamentalmente esses atributos decorrem da Constituição, que dispõe, no artigo 37: “A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (...)”. Sendo a publicidade e a impessoalidade princípios fundamentais de toda administração pública, claro está que devem igualmente nortear a elaboração dos atos e comunicações oficiais. Não se concebe que um ato normativo de qualquer natureza seja redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão. A transparência do sentido dos atos normativos, bem como sua inteligibilidade, são requisitos do próprio Estado de Direito: é inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos. A publicidade implica, pois, necessariamente, clareza e concisão. Além de atender à disposição constitucional, a forma dos atos normativos obedece a certa tradição. Há normas para sua elaboração que remontam ao período de nossa história imperial, como, por exemplo, a obrigatoriedade – estabelecida por decreto imperial de 10 de dezembro de 1822 – de que se aponha, ao final desses atos, o número de anos transcorridos desde a Independência. Essa prática foi mantida no período republicano. Esses mesmos princípios (impessoalidade, clareza, uniformidade, concisão e uso de linguagem formal) aplicam-se às comunicações oficiais: elas devem sempre permitir uma única interpretação e ser estritamente impessoais e uniformes, o que exige o uso de certo nível de linguagem. Nesse quadro, fica claro também que as comunicações oficiais são necessariamente uniformes, pois há sempre um único comunicador (o Serviço Público) e o receptor dessas comunicações ou é o próprio Serviço Público (no caso de expedientes dirigidos por um órgão a outro) – ou o conjunto dos cidadãos ou instituições tratados de forma homogênea (o público).

Outros procedimentos rotineiros na redação de comunicações oficiais foram incorporados ao longo do tempo, como as formas de tratamento e de cortesia, certos clichês de redação, a estrutura dos expedientes, etc. Mencione-se, por exemplo, a fixação dos fechos

¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/manual.htm

para comunicações oficiais, regulados pela Portaria no 1 do Ministro de Estado da Justiça, de 8 de julho de 1937, que, após mais de meio século de vigência, foi revogado pelo Decreto que aprovou a primeira edição deste Manual. Acrescente-se, por fim, que a identificação que se buscou fazer das características específicas da forma oficial de redigir não deve ensejar o entendimento de que se proponha a criação – ou se aceite a existência – de uma forma específica de linguagem administrativa, o que coloquialmente e pejorativamente se chama *burocratês*. Este é antes uma distorção do que deve ser a redação oficial, e se caracteriza pelo abuso de expressões e clichês do jargão burocrático e de formas arcaicas de construção de frases. A redação oficial não é, portanto, necessariamente árida e infensa à evolução da língua. É que sua finalidade básica – comunicar com impessoalidade e máxima clareza – impõe certos parâmetros ao uso que se faz da língua, de maneira diversa daquela da literatura, do texto jornalístico, da correspondência particular, etc. Apresentadas essas características fundamentais da redação oficial, passemos à análise pormenorizada de cada uma delas.

A Impessoalidade

A finalidade da língua é comunicar, quer pela fala, quer pela escrita. Para que haja comunicação, são necessários:

- a) alguém que comunique,
- b) algo a ser comunicado, e
- c) alguém que receba essa comunicação.

No caso da redação oficial, quem comunica é sempre o Serviço Público (este ou aquele Ministério, Secretaria, Departamento, Divisão, Serviço, Seção); o que se comunica é sempre algum assunto relativo às atribuições do órgão que comunica; o destinatário dessa comunicação ou é o público, o conjunto dos cidadãos, ou outro órgão público, do Executivo ou dos outros Poderes da União. Percebe-se, assim, que o tratamento impessoal que deve ser dado aos assuntos que constam das comunicações oficiais decorre:

a) da ausência de impressões individuais de quem comunica: embora se trate, por exemplo, de um expediente assinado por Chefe de determinada Seção, é sempre em nome do Serviço Público que é feita a comunicação. Obtém-se, assim, uma desejável padronização, que permite que comunicações elaboradas em diferentes setores da Administração guardem entre si certa uniformidade;

b) da impessoalidade de quem recebe a comunicação, com duas possibilidades: ela pode ser dirigida a um cidadão, sempre concebido como *público*, ou a outro órgão público. Nos dois casos, temos um destinatário concebido de forma homogênea e impessoal;

c) do caráter impessoal do próprio assunto tratado: se o universo temático das comunicações oficiais se restringe a questões que dizem respeito ao interesse público, é natural que não cabe qualquer tom particular ou pessoal. Desta forma, não há lugar na redação oficial para impressões pessoais, como as que, por exemplo, constam de uma carta a um amigo, ou de um artigo assinado de jornal, ou mesmo de um texto literário. A redação oficial deve ser isenta da interferência da individualidade que a elabora. A concisão, a clareza, a objetividade e a formalidade de que nos valem para elaborar os expedientes oficiais contribuem, ainda, para que seja alcançada a necessária impessoalidade.

A Linguagem dos Atos e Comunicações Oficiais

A necessidade de empregar determinado nível de linguagem nos atos e expedientes oficiais decorre, de um lado, do próprio caráter público desses atos e comunicações; de outro, de sua finalidade. Os atos oficiais, aqui entendidos como atos de caráter normativo, ou estabelecem regras para a conduta dos cidadãos, ou regulam o funcionamento dos órgãos públicos, o que só é alcançado se em sua elaboração for empregada a linguagem adequada. O mesmo se dá com os expedientes oficiais, cuja finalidade precípua é a de informar com clareza e objetividade. As comunicações que partem dos órgãos públicos federais devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos. Não há dúvida que um texto marcado por expressões de circulação restrita, como a gíria, os regionalismos vocabulares ou o jargão técnico, tem sua compreensão dificultada. Ressalte-se que há necessariamente uma distância entre a língua falada e a escrita. Aquela é extremamente dinâmica, reflete de forma imediata qualquer alteração de costumes, e pode eventualmente contar com outros elementos que auxiliem a sua compreensão, como os gestos, a entoação, etc. Para mencionar apenas alguns dos fatores responsáveis por essa distância. Já a língua escrita incorpora mais lentamente as transformações, tem maior vocação para a permanência, e vale-se apenas de si mesma para comunicar. A língua escrita, como a falada, compreende diferentes níveis, de acordo com o uso que dela se faça. Por exemplo, em uma carta a um amigo, podemos nos valer de determinado padrão de linguagem que incorpore expressões extremamente pessoais ou coloquiais; em um parecer jurídico, não se há de estranhar a presença do vocabulário técnico correspondente. Nos dois casos, há um padrão de linguagem que atende ao uso que se faz da língua, a finalidade com que a empregamos. O mesmo ocorre com os textos oficiais: por seu caráter impessoal, por sua finalidade de informar com o máximo de clareza e concisão, eles requerem o uso do *padrão culto* da língua. Há consenso de que o padrão culto é aquele em que a) se observam as regras da gramática formal, e b) se emprega um vocabulário comum ao conjunto dos usuários do idioma. É importante ressaltar que a obrigatoriedade do uso do padrão culto na redação oficial decorre do fato de que ele está acima das diferenças lexicais, morfológicas ou sintáticas regionais, dos modismos vocabulares, das idiosincrasias linguísticas, permitindo, por essa razão, que se atinja a pretendida compreensão por todos os cidadãos.

Lembre-se que o padrão culto nada tem contra a simplicidade de expressão, desde que não seja confundida com pobreza de expressão. De nenhuma forma o uso do padrão culto implica emprego de linguagem rebuscada, nem dos contorcionismos sintáticos e figuras de linguagem próprios da língua literária. Pode-se concluir, então, que não existe propriamente um “*padrão oficial de linguagem*”; o que há é o uso do padrão culto nos atos e comunicações oficiais. É claro que haverá preferência pelo uso de determinadas expressões, ou será obedecida certa tradição no emprego das formas sintáticas, mas isso não implica, necessariamente, que se consagre a utilização de *uma forma de linguagem burocrática*. O jargão burocrático, como todo jargão, deve ser evitado, pois terá sempre sua compreensão limitada. A linguagem técnica deve ser empregada apenas em situações que a exijam, sendo de evitar o seu uso indiscriminado. Certos rebuscamentos acadêmicos, e mesmo o vocabulário próprio a determinada área, são de difícil entendimento por quem não esteja com eles familiarizado. Deve-se ter o cuidado, portanto, de explicitá-los em comunicações encaminhadas a outros

órgãos da administração e em expedientes dirigidos aos cidadãos. Outras questões sobre a linguagem, como o emprego de neologismo e estrangeirismo, são tratadas em detalhe em 9.3. *Semântica*.

Formalidade e Padronização

As comunicações oficiais devem ser sempre formais, isto é, obedecem a certas regras de *forma*: além das já mencionadas exigências de impessoalidade e uso do padrão culto de linguagem, é imperativo, ainda, certa formalidade de tratamento. Não se trata somente da eterna dúvida quanto ao correto emprego deste ou daquele pronome de tratamento para uma autoridade de certo nível (v. a esse respeito 2.1.3. *Emprego dos Pronomes de Tratamento*); mais do que isso, a formalidade diz respeito à polidez, à civilidade no próprio enfoque dado ao assunto do qual cuida a comunicação. A formalidade de tratamento vincula-se, também, à necessária uniformidade das comunicações. Ora, se a administração federal é uma, é natural que as comunicações que expede sigam um mesmo padrão. O estabelecimento desse padrão, uma das metas deste Manual, exige que se atente para todas as características da redação oficial e que se cuide, ainda, da apresentação dos textos. A clareza datilográfica, o uso de papéis uniformes para o texto definitivo e a correta diagramação do texto são indispensáveis para a padronização. Consulte o Capítulo II, *As Comunicações Oficiais*, a respeito de normas específicas para cada tipo de expediente.

Concisão e Clareza

A *concisão* é antes uma qualidade do que uma característica do texto oficial. Conciso é o texto que consegue transmitir um máximo de informações com um mínimo de palavras. Para que se redija com essa qualidade, é fundamental que se tenha, além de conhecimento do assunto sobre o qual se escreve, o necessário tempo para revisar o texto depois de pronto. É nessa releitura que muitas vezes se percebem eventuais redundâncias ou repetições desnecessárias de ideias. O esforço de sermos concisos atende, basicamente ao princípio de *economia linguística*, à mencionada fórmula de empregar o mínimo de palavras para informar o máximo. Não se deve de forma alguma entendê-la como *economia de pensamento*, isto é, não se devem eliminar passagens substanciais do texto no afã de reduzi-lo em tamanho. Trata-se exclusivamente de cortar palavras inúteis, redundâncias, passagens que nada acrescentem ao que já foi dito. Procure perceber certa hierarquia de ideias que existe em todo texto de alguma complexidade: ideias fundamentais e ideias secundárias. Estas últimas podem esclarecer o sentido daquelas detalhá-las, exemplificá-las; mas existem também ideias secundárias que não acrescentam informação alguma ao texto, nem têm maior relação com as fundamentais, podendo, por isso, ser dispensadas. A *clareza* deve ser a qualidade básica de todo texto oficial, conforme já sublinhado na introdução deste capítulo. Pode-se definir como claro aquele texto que possibilita imediata compreensão pelo leitor. No entanto a clareza não é algo que se atinja por si só: ela depende estritamente das demais características da redação oficial. Para ela concorrem:

- a) a impessoalidade, que evita a duplicidade de interpretações que poderia decorrer de um tratamento personalista dado ao texto;
- b) o uso do padrão culto de linguagem, em princípio, de entendimento geral e por definição avesso a vocábulos de circulação restrita, como a gíria e o jargão;
- c) a formalidade e a padronização, que possibilitam a imprescindível uniformidade dos textos;
- d) a concisão, que faz desaparecer do texto os excessos linguísticos que nada lhe acrescentam.

É pela correta observação dessas características que se redige com clareza. Contribuirá, ainda, a indispensável releitura de todo texto redigido. A ocorrência, em textos oficiais, de trechos obscuros e de erros gramaticais provém principalmente da falta da releitura que torna possível sua correção. Na revisão de um expediente, deve-se avaliar, ainda, se ele será de fácil compreensão por seu destinatário. O que nos parece óbvio pode ser desconhecido por terceiros. O domínio que adquirimos sobre certos assuntos em decorrência de nossa experiência profissional muitas vezes faz com que os tomemos como de conhecimento geral, o que nem sempre é verdade. Explícite, desenvolva, esclareça, precise os termos técnicos, o significado das siglas e abreviações e os conceitos específicos que não possam ser dispensados. A revisão atenta exige, necessariamente, tempo. A pressa com que são elaboradas certas comunicações quase sempre compromete sua clareza. Não se deve proceder à redação de um texto que não seja seguida por sua revisão. “*Não há assuntos urgentes, há assuntos atrasados*”, diz a máxima. Evite-se, pois, o atraso, com sua indesejável repercussão no redigir.

As comunicações oficiais

A redação das comunicações oficiais deve, antes de tudo, seguir os preceitos explicitados no Capítulo I, *Aspectos Gerais da Redação Oficial*. Além disso, há características específicas de cada tipo de expediente, que serão tratadas em detalhe neste capítulo. Antes de passarmos à sua análise, vejamos outros aspectos comuns a quase todas as modalidades de comunicação oficial: o emprego dos pronomes de tratamento, a forma dos fechos e a identificação do signatário.

Pronomes de Tratamento

Breve História dos Pronomes de Tratamento

O uso de pronomes e locuções pronominais de tratamento tem larga tradição na língua portuguesa. De acordo com Said Ali, após serem incorporados ao português os pronomes latinos *tu* e *vos*, “*como tratamento direto da pessoa ou pessoas a quem se dirigia a palavra*”, passou-se a empregar, como expediente linguístico de distinção e de respeito, a segunda pessoa do plural no tratamento de pessoas de hierarquia superior. Prossegue o autor: “*Outro modo de tratamento indireto consistiu em fingir que se dirigia a palavra a um atributo ou qualidade eminente da pessoa de categoria superior, e não a ela própria. Assim aproximavam-se os vassallos de seu rei com o tratamento de vossa mercê, vossa senhoria (...); assim usou-se o tratamento ducal de vossa excelência e adotou-se na hierarquia eclesiástica vossa reverência, vossa paternidade, vossa eminência, vossa santidade.*” A partir do final do século XVI, esse modo de tratamento indireto já estava em voga também para os ocupantes de certos cargos públicos. *Vossa mercê* evoluiu para *vosmecê*, e depois para o coloquial *você*. E o pronome *vós*, com o tempo, caiu em desuso. É dessa tradição que provém o atual emprego de pronomes de tratamento indireto como forma de dirigirmo-nos às autoridades civis, militares e eclesiásticas.

Concordância com os Pronomes de Tratamento

Os pronomes de tratamento (ou de *segunda pessoa indireta*) apresentam certas peculiaridades quanto à concordância verbal, nominal e pronominal. Embora se refiram à segunda pessoa gramatical (à pessoa com quem se fala, ou a quem se dirige a comunicação), levam a concordância para a *terceira pessoa*. É que o verbo concorda com o substantivo que integra a locução como seu núcleo

sintático: “Vossa *Senhoria* nomeará o substituto”; “Vossa *Excelência* conhece o assunto”. Da mesma forma, os pronomes possessivos referidos a pronomes de tratamento são sempre os da terceira pessoa: “Vossa *Senhoria* nomeará *seu* substituto” (e não “Vossa... *vosso*...”). Já quanto aos adjetivos referidos a esses pronomes, o gênero gramatical deve coincidir com o sexo da pessoa a que se refere, e não com o substantivo que compõe a locução. Assim, se nosso interlocutor for homem, o correto é “Vossa *Excelência* está *atarefado*”, “Vossa *Senhoria* deve estar *satisfeito*”; se for mulher, “Vossa *Excelência* está *atarefada*”, “Vossa *Senhoria* deve estar *satisfeita*”.

Emprego dos Pronomes de Tratamento

Como visto, o emprego dos pronomes de tratamento obedece a secular tradição. São de uso consagrado:

Vossa Excelência, para as seguintes autoridades:

a) do Poder Executivo;

Presidente da República;
Vice-Presidente da República;
Ministros de Estado;
Governadores e Vice-Governadores de Estado e do Distrito Federal;
Oficiais-Generais das Forças Armadas;
Embaixadores;
Secretários-Executivos de Ministérios e demais ocupantes de cargos de natureza especial;
Secretários de Estado dos Governos Estaduais;
Prefeitos Municipais.

b) do Poder Legislativo:

Deputados Federais e Senadores;
Ministro do Tribunal de Contas da União;
Deputados Estaduais e Distritais;
Conselheiros dos Tribunais de Contas Estaduais;
Presidentes das Câmaras Legislativas Municipais.

c) do Poder Judiciário:

Ministros dos Tribunais Superiores;
Membros de Tribunais;
Juizes;
Auditores da Justiça Militar.

O vocativo a ser empregado em comunicações dirigidas aos Chefes de Poder é *Excelentíssimo Senhor*, seguido do cargo respectivo:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,
Excelentíssimo Senhor Presidente do Congresso Nacional,
Excelentíssimo Senhor Presidente do Supremo Tribunal Federal.

As demais autoridades serão tratadas com o vocativo *Senhor*, seguido do cargo respectivo:

Senhor Senador,
Senhor Juiz,
Senhor Ministro,
Senhor Governador,

No envelope, o endereçamento das comunicações dirigidas às autoridades tratadas por *Vossa Excelência*, terá a seguinte forma:

A Sua Excelência o Senhor
Fulano de Tal
Ministro de Estado da Justiça
70.064-900 – Brasília. DF

A Sua Excelência o Senhor
Senador Fulano de Tal
Senado Federal
70.165-900 – Brasília. DF

A Sua Excelência o Senhor
Fulano de Tal
Juiz de Direito da 10a Vara Cível
Rua ABC, no 123
01.010-000 – São Paulo. SP

Em comunicações oficiais, está abolido o uso do tratamento *digníssimo* (DD), às autoridades arroladas na lista anterior. A dignidade é pressuposto para que se ocupe qualquer cargo público, sendo desnecessária sua repetida evocação.

Vossa Senhoria é empregado para as demais autoridades e para particulares. O vocativo adequado é:

Senhor Fulano de Tal,
(...)

No envelope, deve constar do endereçamento:

Ao Senhor
Fulano de Tal
Rua ABC, nº 123
70.123 – Curitiba. PR

Como se depreende do exemplo acima fica dispensado o emprego do superlativo *ilustríssimo* para as autoridades que recebem o tratamento de *Vossa Senhoria* e para particulares. É suficiente o uso do pronome de tratamento *Senhor*. Acrescente-se que *doutor* não é forma de tratamento, e sim título acadêmico. Evite usá-lo indiscriminadamente. Como regra geral, empregue-o apenas em comunicações dirigidas a pessoas que tenham tal grau por terem concluído curso universitário de doutorado. É costume designar por *doutor* os bacharéis, especialmente os bacharéis em Direito e em Medicina. Nos demais casos, o tratamento *Senhor* confere a desejada formalidade às comunicações. Mencionemos, ainda, a forma *Vossa Magnificência*, empregada por força da tradição, em comunicações dirigidas a reitores de universidade. Corresponde-lhe o vocativo:

Magnífico Reitor,
(...)

Os pronomes de tratamento para religiosos, de acordo com a hierarquia eclesial, são:

Vossa Santidade, em comunicações dirigidas ao Papa. O vocativo correspondente é:
Santíssimo Padre,
(...)

Vossa Eminência ou *Vossa Eminência Reverendíssima*, em comunicações aos Cardeais. Corresponde-lhe o vocativo: Eminentíssimo Senhor Cardeal, ou Eminentíssimo e Reverendíssimo Senhor Cardeal, (...)

Vossa Excelência Reverendíssima é usado em comunicações dirigidas a Arcebispos e Bispos; *Vossa Reverendíssima* ou *Vossa Senhoria Reverendíssima* para Monsenhores, Cônegos e superiores religiosos. *Vossa Reverência* é empregado para sacerdotes, clérigos e demais religiosos.

Fechos para Comunicações

O fecho das comunicações oficiais possui, além da finalidade óbvia de arrematar o texto, a de saudar o destinatário. Os modelos para fecho que vinham sendo utilizados foram regulados pela Portaria nº1 do Ministério da Justiça, de 1937, que estabelecia quinze padrões. Com o fito de simplificá-los e uniformizá-los, este Manual estabelece o emprego de somente dois fechos diferentes para todas as modalidades de comunicação oficial:

a) para autoridades superiores, inclusive o Presidente da República:

Respeitosamente,

b) para autoridades de mesma hierarquia ou de hierarquia inferior:

Atenciosamente,

Ficam excluídas dessa fórmula as comunicações dirigidas a autoridades estrangeiras, que atendem a rito e tradição próprios, devidamente disciplinados no *Manual de Redação* do Ministério das Relações Exteriores.

Identificação do Signatário

Excluídas as comunicações assinadas pelo Presidente da República, todas as demais comunicações oficiais devem trazer o nome e o cargo da autoridade que as expede, abaixo do local de sua assinatura. A forma da identificação deve ser a seguinte:

(espaço para assinatura)

NOME

Chefe da Secretária-geral da Presidência da República

(espaço para assinatura)

NOME

Ministro de Estado da Justiça

Para evitar equívocos, recomenda-se não deixar a assinatura em página isolada do expediente. Transfira para essa página ao menos a última frase anterior ao fecho.

O Padrão Ofício

Há três tipos de expedientes que se diferenciam antes pela finalidade do que pela forma: o *ofício*, o *aviso* e o *memorando*. Com o fito de uniformizá-los, pode-se adotar uma diagramação única, que siga o que chamamos de *padrão ofício*. As peculiaridades de cada um serão tratadas adiante; por ora busquemos as suas semelhanças.

Partes do documento no Padrão Ofício

O *aviso*, o *ofício* e o *memorando* devem conter as seguintes partes:

a) **tipo e número do expediente, seguido da sigla do órgão que o expede:**

Exemplos:

Mem. 123/2002-MF Aviso 123/2002-SG Of. 123/2002-MME

b) **local e data** em que foi assinado, por extenso, com alinhamento à direita:

Exemplo:

13

Brasília, 15 de março de 1991.

c) **assunto:** resumo do teor do documento

Exemplos:

Assunto: **Produtividade do órgão em 2002.**

Assunto: **Necessidade de aquisição de novos computadores.**

d) **destinatário:** o nome e o cargo da pessoa a quem é dirigida a comunicação. No caso do ofício deve ser incluído também o *endereço*.

e) **texto:** nos casos em que não for de mero encaminhamento de documentos, o expediente deve conter a seguinte estrutura:

– Introdução, que se confunde com o parágrafo de abertura, na qual é apresentado o assunto que motiva a comunicação. Evite o uso das formas: “*Tenho a honra de*”, “*Tenho o prazer de*”, “*Cumprime informar que*”, empregue a forma direta;

– Desenvolvimento, no qual o assunto é detalhado; se o texto contiver mais de uma ideia sobre o assunto, elas devem ser tratadas em parágrafos distintos, o que confere maior clareza à exposição;

– Conclusão, em que é reafirmada ou simplesmente reapresentada a posição recomendada sobre o assunto.

Os parágrafos do texto devem ser numerados, exceto nos casos em que estes estejam organizados em itens ou títulos e subtítulos.

Já quando se tratar de mero encaminhamento de documentos a estrutura é a seguinte:

– Introdução: deve iniciar com referência ao expediente que solicitou o encaminhamento. Se a remessa do documento não tiver sido solicitada, deve iniciar com a informação do motivo da comunicação, que é *encaminhar*, indicando a seguir os dados completos do documento encaminhado (tipo, data, origem ou signatário, e assunto de que trata), e a razão pela qual está sendo encaminhado, segundo a seguinte fórmula:

“*Em resposta ao Aviso nº 12, de 1º de fevereiro de 1991, encaminhado, anexa, cópia do Ofício nº 34, de 3 de abril de 1990, do Departamento Geral de Administração, que trata da requisição do servidor Fulano de Tal.*” Ou “*Encaminho, para exame e pronunciamento, a anexa cópia do telegrama no 12, de 1º de fevereiro de 1991, do Presidente da Confederação Nacional de Agricultura, a respeito de projeto de modernização de técnicas agrícolas na região Nordeste.*”

– Desenvolvimento: se o autor da comunicação desejar fazer algum comentário a respeito do documento que encaminha, poderá acrescentar parágrafos de *desenvolvimento*; em caso contrário, não há parágrafos de desenvolvimento em aviso ou ofício de mero encaminhamento.

f) **fecho** (v. 2.2. *Fechos para Comunicações*);

g) **assinatura** do autor da comunicação; e

h) **identificação do signatário** (v. 2.3. *Identificação do Signatário*).

Forma de diagramação

Os documentos do *Padrão Ofício* devem obedecer à seguinte forma de apresentação:

a) deve ser utilizada fonte do tipo *Times New Roman* de corpo 12 no texto em geral, 11 nas citações, e 10 nas notas de rodapé;

b) para símbolos não existentes na fonte *Times New Roman* poder-se-á utilizar as fontes *Symbol* e *Wingdings*;

c) é obrigatória constar a partir da segunda página o número da página;

d) os ofícios, memorandos e anexos destes poderão ser impressos em ambas as faces do papel. Neste caso, as margens esquerda e direita terão as distâncias invertidas nas páginas pares (*"margem espelho"*);

e) o início de cada parágrafo do texto deve ter 2,5 cm de distância da margem esquerda;

f) o campo destinado à margem lateral esquerda terá, no mínimo, 3,0 cm de largura;

g) o campo destinado à margem lateral direita terá 1,5 cm; 5 O constante neste item aplica-se também à *exposição de motivos* e à *mensagem* (v. 4. *Exposição de Motivos* e 5. *Mensagem*).

h) deve ser utilizado espaçamento simples entre as linhas e de 6 pontos após cada parágrafo, ou, se o editor de texto utilizado não comportar tal recurso, de uma linha em branco;

i) não deve haver abuso no uso de negrito, itálico, sublinhado, letras maiúsculas, sombreado, sombra, relevo, bordas ou qualquer outra forma de formatação que afete a elegância e a sobriedade do documento;

j) a impressão dos textos deve ser feita na cor preta em papel branco. A impressão colorida deve ser usada apenas para gráficos e ilustrações;

l) todos os tipos de documentos do *Padrão Ofício* devem ser impressos em papel de tamanho A-4, ou seja, 29,7 x 21,0 cm;

m) deve ser utilizado, preferencialmente, o formato de arquivo *Rich Text* nos documentos de texto;

n) dentro do possível, todos os documentos elaborados devem ter o arquivo de texto preservado para consulta posterior ou aproveitamento de trechos para casos análogos;

o) para facilitar a localização, os nomes dos arquivos devem ser formados da seguinte maneira: *tipo do documento + número do documento + palavras-chaves do conteúdo* Ex.: *"Of. 123 - relatório produtividade ano 2002"*

Aviso e Ofício

— Definição e Finalidade

Aviso e ofício são modalidades de comunicação oficial praticamente idênticas. A única diferença entre eles é que o *aviso* é expedido exclusivamente por Ministros de Estado, para autoridades de mesma hierarquia, ao passo que o *ofício* é expedido para e pelas demais autoridades. Ambos têm como finalidade o tratamento de assuntos oficiais pelos órgãos da Administração Pública entre si e, no caso do *ofício*, também com particulares.

— Forma e Estrutura

Quanto a sua forma, *aviso* e *ofício* seguem o modelo do *padrão ofício*, com acréscimo do *vocativo*, que invoca o destinatário (v. 2.1 *Pronomes de Tratamento*), seguido de vírgula.

Exemplos:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República

Senhora Ministra

Senhor Chefe de Gabinete

Devem constar do cabeçalho ou do rodapé do *ofício* as seguintes informações do remetente:

– Nome do órgão ou setor;

– Endereço postal;

– telefone E endereço de correio eletrônico.

Memorando

— Definição e Finalidade

O *memorando* é a modalidade de comunicação entre unidades administrativas de um mesmo órgão, que podem estar hierarquicamente em mesmo nível ou em nível diferente. Trata-se, portanto, de uma forma de comunicação eminentemente interna. Pode ter caráter meramente administrativo, ou ser empregado para a exposição de projetos, ideias, diretrizes, etc. a serem adotados por determinado setor do serviço público. Sua característica principal é a agilidade. A tramitação do memorando em qualquer órgão deve pautar-se pela rapidez e pela simplicidade de procedimentos burocráticos. Para evitar desnecessário aumento do número de comunicações, os despachos ao memorando devem ser dados no próprio documento e, no caso de falta de espaço, em folha de continuação. Esse procedimento permite formar uma espécie de processo simplificado, assegurando maior transparência à tomada de decisões, e permitindo que se historicize o andamento da matéria tratada no memorando.

— Forma e Estrutura

Quanto a sua forma, o *memorando* segue o modelo do *padrão ofício*, com a diferença de que o seu destinatário deve ser mencionado pelo cargo que ocupa.

Exemplos:

Ao Sr. Chefe do Departamento de Administração Ao Sr. Subchefe para Assuntos Jurídicos

Exposição de Motivos

— Definição e Finalidade

Exposição de motivos é o expediente dirigido ao Presidente da República ou ao Vice-Presidente para:

a) informá-lo de determinado assunto;

b) propor alguma medida; ou

c) submeter a sua consideração projeto de ato normativo.

Em regra, a exposição de motivos é dirigida ao Presidente da República por um Ministro de Estado.

Nos casos em que o assunto tratado envolva mais de um Ministério, a exposição de motivos deverá ser assinada por todos os Ministros envolvidos, sendo, por essa razão, chamada de *interministerial*.

— Forma e Estrutura

Formalmente, a exposição de motivos tem a apresentação do *padrão ofício* (v. 3. *O Padrão Ofício*). O anexo que acompanha a exposição de motivos que proponha alguma medida ou apresente projeto de ato normativo, segue o modelo descrito adiante. A *exposição de motivos*, de acordo com sua finalidade, apresenta duas formas básicas de estrutura: uma para aquela que tenha caráter exclusivamente informativo e outra para a que proponha alguma medida ou submeta projeto de ato normativo.

No primeiro caso, o da exposição de motivos que simplesmente leva algum assunto ao conhecimento do Presidente da República, sua estrutura segue o modelo antes referido para o *padrão ofício*.

Já a exposição de motivos que submeta à consideração do Presidente da República a sugestão de alguma medida a ser adotada ou a que lhe apresente projeto de ato normativo – embora sigam também a estrutura do *padrão ofício* –, além de outros comentários julgados pertinentes por seu autor, devem, obrigatoriamente, apontar:

- a) na introdução: o problema que está a reclamar a adoção da medida ou do ato normativo proposto;
- b) no desenvolvimento: o porquê de ser aquela medida ou aquele ato normativo o ideal para se solucionar o problema, e eventuais alternativas existentes para equacioná-lo;
- c) na conclusão, novamente, qual medida deve ser tomada, ou qual ato normativo deve ser editado para solucionar o problema.

Deve, ainda, trazer apenso o formulário de anexo à exposição de motivos, devidamente preenchido, de acordo com o seguinte modelo previsto no Anexo II do Decreto no 4.176, de 28 de março de 2002.

Anexo à Exposição de Motivos do (indicar nome do Ministério ou órgão equivalente) nº de 200.

1. Síntese do problema ou da situação que reclama providências
2. Soluções e providências contidas no ato normativo ou na medida proposta
3. Alternativas existentes às medidas propostas

Mencionar:

- Se há outro projeto do Executivo sobre a matéria;
- Se há projetos sobre a matéria no Legislativo;
- Outras possibilidades de resolução do problema.

4. Custos

Mencionar:

- Se a despesa decorrente da medida está prevista na lei orçamentária anual; se não, quais as alternativas para custeá-la;
- Se é o caso de solicitar-se abertura de crédito extraordinário, especial ou suplementar;
- Valor a ser despendido em moeda corrente;

5. Razões que justificam a urgência (a ser preenchido somente se o ato proposto for medido provisória ou projeto de lei que deva tramitar em regime de urgência)

Mencionar:

- Se o problema configura calamidade pública;
- Por que é indispensável a vigência imediata;
- Se se trata de problema cuja causa ou agravamento não tenham sido previstos;
- Se se trata de desenvolvimento extraordinário de situação já prevista.

6. Impacto sobre o meio ambiente (sempre que o ato ou medida proposta possa vir a tê-lo)

7. Alterações propostas

8. Síntese do parecer do órgão jurídico

Com base em avaliação do ato normativo ou da medida proposta à luz das questões levantadas no item 10.4.3.

A falta ou insuficiência das informações prestadas pode acarretar, a critério da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil, a devolução do projeto de ato normativo para que se complete o exame ou se reformule a proposta. O preenchimento obrigatório do anexo para as exposições de motivos que proponham a adoção de alguma medida ou a edição de ato normativo tem como finalidade:

- a) permitir a adequada reflexão sobre o problema que se busca resolver;
- b) ensejar mais profunda avaliação das diversas causas do problema e dos efeitos que pode ter a adoção da medida ou a edição do ato, em consonância com *as questões que devem ser analisadas na elaboração de proposições normativas no âmbito do Poder Executivo* (v. 10.4.3.).
- c) conferir perfeita transparência aos atos propostos.

Dessa forma, ao atender às *questões que devem ser analisadas na elaboração de atos normativos no âmbito do Poder Executivo*, o texto da exposição de motivos e seu anexo complementam-se e formam um todo coeso: no anexo, encontramos uma avaliação profunda e direta de toda a situação que está a reclamar a adoção de certa providência ou a edição de um ato normativo; o problema a ser enfrentado e suas causas; a solução que se propõe, seus efeitos e seus custos; e as alternativas existentes. O texto da exposição de motivos fica, assim, reservado à demonstração da necessidade da providência proposta: por que deve ser adotada e como resolverá o problema. Nos casos em que o ato proposto for questão de pessoal (nomeação, promoção, ascensão, transferência, readaptação, reversão, aproveitamento, reintegração, recondução, remoção, exoneração, demissão, dispensa, disponibilidade, aposentadoria), **não** é necessário o encaminhamento do formulário de *anexo à exposição de motivos*.

Ressalte-se que:

- A síntese do parecer do órgão de assessoramento jurídico **não** dispensa o encaminhamento do parecer completo;
- O tamanho dos campos do *anexo à exposição de motivos* pode ser alterado de acordo com a maior ou menor extensão dos comentários a serem ali incluídos.

Ao elaborar uma exposição de motivos, tenha presente que a atenção aos requisitos básicos da redação oficial (clareza, concisão, impessoalidade, formalidade, padronização e uso do padrão culto de linguagem) deve ser redobrada. A exposição de motivos é a principal modalidade de comunicação dirigida ao Presidente da República pelos Ministros. Além disso, pode, em certos casos, ser encaminhada cópia ao Congresso Nacional ou ao Poder Judiciário ou, ainda, ser publicada no *Diário Oficial da União*, no todo ou em parte.

Mensagem**— Definição e Finalidade**

É o instrumento de comunicação oficial entre os Chefes dos Poderes Públicos, notadamente as mensagens enviadas pelo Chefe do Poder Executivo ao Poder Legislativo para informar sobre fato da Administração Pública; expor o plano de governo por ocasião

da abertura de sessão legislativa; submeter ao Congresso Nacional matérias que dependem de deliberação de suas Casas; apresentar veto; enfim, fazer e agradecer comunicações de tudo quanto seja de interesse dos poderes públicos e da Nação. Minuta de mensagem pode ser encaminhada pelos Ministérios à Presidência da República, a cujas assessorias caberá a redação final. As mensagens mais usuais do Poder Executivo ao Congresso Nacional têm as seguintes finalidades:

a) encaminhamento de projeto de lei ordinária, complementar ou financeira. Os projetos de lei ordinária ou complementar são enviados em regime normal (Constituição, art. 61) ou de urgência (Constituição, art. 64, §§ 1o a 4o). Cabe lembrar que o projeto pode ser encaminhado sob o regime normal e mais tarde ser objeto de nova mensagem, com solicitação de urgência. Em ambos os casos, a mensagem se dirige aos Membros do Congresso Nacional, mas é encaminhada com aviso do Chefe da Casa Civil da Presidência da República ao Primeiro Secretário da Câmara dos Deputados, para que tenha início sua tramitação (Constituição, art. 64, *caput*). Quanto aos projetos de lei financeira (que compreendem plano plurianual, diretrizes orçamentárias, orçamentos anuais e créditos adicionais), as mensagens de encaminhamento dirigem-se aos Membros do Congresso Nacional, e os respectivos avisos são endereçados ao Primeiro Secretário do Senado Federal. A razão é que o art. 166 da Constituição impõe a deliberação congressional sobre as leis financeiras em *sessão conjunta*, mais precisamente, “na forma do regimento comum”. E à frente da Mesa do Congresso Nacional está o Presidente do Senado Federal (Constituição, art. 57, § 5o), que comanda as sessões conjuntas. As mensagens aqui tratadas coram o processo desenvolvido no âmbito do Poder Executivo, que abrange minucioso exame técnico, jurídico e econômico-financeiro das matérias objeto das proposições por elas encaminhadas. Tais exames materializam-se em pareceres dos diversos órgãos interessados no assunto das proposições, entre eles o da Advocacia-Geral da União. Mas, na origem das propostas, as análises necessárias constam da exposição de motivos do órgão onde se geraram (v. 3.1. *Exposição de Motivos*) – exposição que acompanhará, por cópia, a mensagem de encaminhamento ao Congresso.

b) encaminhamento de medida provisória.

Para dar cumprimento ao disposto no art. 62 da Constituição, o Presidente da República encaminha mensagem ao Congresso, dirigida a seus membros, com aviso para o Primeiro Secretário do Senado Federal, juntando cópia da medida provisória, autenticada pela Coordenação de Documentação da Presidência da República.

c) indicação de autoridades.

As mensagens que submetem ao Senado Federal a indicação de pessoas para ocuparem determinados cargos (magistrados dos Tribunais Superiores, Ministros do TCU, Presidentes e Diretores do Banco Central, Procurador-Geral da República, Chefes de Missão Diplomática, etc.) têm em vista que a Constituição, no seu art. 52, incisos III e IV, atribui àquela Casa do Congresso Nacional competência privativa para aprovar a indicação. O *curriculum vitae* do indicado, devidamente assinado, acompanha a mensagem.

d) pedido de autorização para o Presidente ou o Vice-Presidente da República se ausentarem do País por mais de 15 dias. Trata-se de exigência constitucional (Constituição, art. 49, III, e 83), e a autorização é da competência privativa do Congresso Nacional. O Presidente da República, tradicionalmente, por cortesia, quando a ausência é por prazo inferior a 15 dias, faz uma comunicação a cada Casa do Congresso, enviando-lhes mensagens idênticas.

e) encaminhamento de atos de concessão e renovação de concessão de emissoras de rádio e TV. A obrigação de submeter tais atos à apreciação do Congresso Nacional consta no inciso XII do artigo 49 da Constituição. Somente produzirão efeitos legais a outorga ou renovação da concessão após deliberação do Congresso Nacional (Constituição, art. 223, § 3o). Descabe pedir na mensagem a urgência prevista no art. 64 da Constituição, porquanto o § 1o do art. 223 já define o prazo da tramitação. Além do ato de outorga ou renovação, acompanha a mensagem o correspondente processo administrativo.

f) encaminhamento das contas referentes ao exercício anterior. O Presidente da República tem o prazo de sessenta dias após a abertura da sessão legislativa para enviar ao Congresso Nacional as contas referentes ao exercício anterior (Constituição, art. 84, XXIV), para exame e parecer da Comissão Mista permanente (Constituição, art. 166, § 1o), sob pena de a Câmara dos Deputados realizar a tomada de contas (Constituição, art. 51, II), em procedimento disciplinado no art. 215 do seu Regimento Interno.

g) mensagem de abertura da sessão legislativa.

Ela deve conter o plano de governo, exposição sobre a situação do País e solicitação de providências que julgar necessárias (Constituição, art. 84, XI). O portador da mensagem é o Chefe da Casa Civil da Presidência da República. Esta mensagem difere das demais porque vai encadernada e é distribuída a todos os Congressistas em forma de livro.

h) comunicação de sanção (com restituição de autógrafos).

Esta mensagem é dirigida aos Membros do Congresso Nacional, encaminhada por Aviso ao Primeiro Secretário da Casa onde se originaram os autógrafos. Nela se informa o número que tomou a lei e se restituem dois exemplares dos três autógrafos recebidos, nos quais o Presidente da República terá apostado o despacho de sanção.

i) comunicação de veto.

Dirigida ao Presidente do Senado Federal (Constituição, art. 66, § 1o), a mensagem informa sobre a decisão de vetar, se o veto é parcial, quais as disposições vetadas, e as razões do veto. Seu texto vai publicado na íntegra no *Diário Oficial da União* (v. 4.2. *Forma e Estrutura*), ao contrário das demais mensagens, cuja publicação se restringe à notícia do seu envio ao Poder Legislativo. (v. 19.6. *Veto*)

j) outras mensagens.

Também são remetidas ao Legislativo com regular frequência mensagens com:

- Encaminhamento de atos internacionais que acarretam encargos ou compromissos gravosos (Constituição, art. 49, I);
- Pedido de estabelecimento de alíquotas aplicáveis às operações e prestações interestaduais e de exportação (Constituição, art. 155, § 2o, IV);
- Proposta de fixação de limites globais para o montante da dívida consolidada (Constituição, art. 52, VI);
- Pedido de autorização para operações financeiras externas (Constituição, art. 52, V); e outros.

Entre as mensagens menos comuns estão as de:

- Convocação extraordinária do Congresso Nacional (Constituição, art. 57, § 6o);
- Pedido de autorização para exonerar o Procurador-Geral da República (art. 52, XI, e 128, § 2o);
- Pedido de autorização para declarar guerra e decretar mobilização nacional (Constituição, art. 84, XIX);

- Pedido de autorização ou referendo para celebrar a paz (Constituição, art. 84, XX);
- Justificativa para decretação do estado de defesa ou de sua prorrogação (Constituição, art. 136, § 4o);
- Pedido de autorização para decretar o estado de sítio (Constituição, art. 137);
- Relato das medidas praticadas na vigência do estado de sítio ou de defesa (Constituição, art. 141, parágrafo único);
- Proposta de modificação de projetos de leis financeiras (Constituição, art. 166, § 5o);
- Pedido de autorização para utilizar recursos que fiquem sem despesas correspondentes, em decorrência de veto, emenda ou rejeição do projeto de lei orçamentária anual (Constituição, art. 166, § 8o);
- Pedido de autorização para alienar ou conceder terras públicas com área superior a 2.500 ha (Constituição, art. 188, § 1o); etc.

— Forma e Estrutura

As mensagens contêm:

- a) a indicação do tipo de expediente e de seu número, horizontalmente, no início da margem esquerda:
Mensagem no
 - b) vocativo, de acordo com o pronome de tratamento e o cargo do destinatário, *horizontalmente*, no início da margem esquerda; Excelentíssimo Senhor Presidente do Senado Federal,
 - c) o texto, iniciando a 2 cm do vocativo;
 - d) o local e a data, *verticalmente* a 2 cm do final do texto, e *horizontalmente* fazendo coincidir seu final com a margem direita.
- A mensagem, como os demais atos assinados pelo Presidente da República, não traz identificação de seu signatário.

Telegrama

— Definição e Finalidade

Com o fito de uniformizar a terminologia e simplificar os procedimentos burocráticos, passa a receber o título de *telegrama* toda comunicação oficial expedida por meio de telegrafia, telex, etc. Por tratar-se de forma de comunicação dispendiosa aos cofres públicos e tecnologicamente superada, deve restringir-se o uso do telegrama apenas àquelas situações que não seja possível o uso de correio eletrônico ou fax e que a urgência justifique sua utilização e, também em razão de seu custo elevado, esta forma de comunicação deve pautar-se pela concisão (v. 1.4. *Concisão e Clareza*).

— Forma e Estrutura

Não há padrão rígido, devendo-se seguir a forma e a estrutura dos formulários disponíveis nas agências dos Correios e em seu sítio na Internet.

Fax

— Definição e Finalidade

O fax (forma abreviada já consagrada de *fac-símile*) é uma forma de comunicação que está sendo menos usada devido ao desenvolvimento da Internet. É utilizado para a transmissão de mensagens urgentes e para o envio antecipado de documentos, de cujo conhecimento há premência, quando não há condições de envio do documento por meio eletrônico. Quando necessário o original, ele segue posteriormente pela via e na forma de praxe. Se necessário

o arquivamento, deve-se fazê-lo com cópia xerox do fax e não com o próprio fax, cujo papel, em certos modelos, se deteriora rapidamente.

— Forma e Estrutura

Os documentos enviados por fax mantêm a forma e a estrutura que lhes são inerentes. É conveniente o envio, juntamente com o documento principal, de *folha de rosto*, i. é., de pequeno formulário com os dados de identificação da mensagem a ser enviada, conforme exemplo a seguir:

Correio Eletrônico

— Definição e finalidade

Correio eletrônico (*"e-mail"*), por seu baixo custo e celeridade, transformou-se na principal forma de comunicação para transmissão de documentos.

— Forma e Estrutura

Um dos atrativos de comunicação por correio eletrônico é sua flexibilidade. Assim, não interessa definir forma rígida para sua estrutura. Entretanto, deve-se evitar o uso de linguagem incompatível com uma comunicação oficial (v. 1.2 *A Linguagem dos Atos e Comunicações Oficiais*). O campo *assunto* do formulário de correio eletrônico mensagem deve ser preenchido de modo a facilitar a organização documental tanto do destinatário quanto do remetente. Para os arquivos anexados à mensagem deve ser utilizado, preferencialmente, o formato *Rich Text*. A mensagem que encaminha algum arquivo deve trazer informações mínimas sobre seu conteúdo. Sempre que disponível, deve-se utilizar recurso de *confirmação de leitura*. Caso não seja disponível, deve constar na mensagem o pedido de confirmação de recebimento.

— Valor documental

Nos termos da legislação em vigor, para que a mensagem de correio eletrônico tenha *valor documental*, i. é., para que possa ser aceito como documento original, é necessário existir *certificação digital* que ateste a identidade do remetente, na forma estabelecida em lei.

REESCRITURA DE FRASE

A reescrita é tão importante quanto a escrita, visto que, dificilmente, sobretudo para os escritores mais cuidadosos, chegamos ao resultado que julgamos ideal na primeira tentativa. Aquele que observa um resultado ruim na primeira versão que escreveu terá, na reescrita, a possibilidade de alcançar um resultado satisfatório. A reescrita é um processo mais trabalhoso do que a revisão, pois, nesta, atemo-nos apenas aos pequenos detalhes, cuja ausência não implicaria em uma dificuldade do leitor para compreender o texto.

Quando reescrevemos, refazemos nosso texto, é um processo bem mais complexo, que parte do pressuposto de que o autor tenha observado aquilo que está ruim para que, posteriormente, possa melhorar seu texto até chegar a uma versão final, livre dos erros iniciais. Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita, ajudando o aluno-escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos.

Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno.

Operações linguísticas de reescrita:

A literatura sobre reescrita aponta para uma tipologia de operações linguísticas encontradas neste momento específico da construção do texto escrito.

- Adição, ou acréscimo: pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases.

- Supressão: supressão sem substituição do segmento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acento, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases.

- Substituição: supressão, seguida de substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados.

- Deslocamento: permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Graus de Formalismo

São muitos os tipos de registros quanto ao formalismo, tais como: o registro formal, que é uma linguagem mais cuidada; o coloquial, que não tem um planejamento prévio, caracterizando-se por construções gramaticais mais livres, repetições frequentes, frases curtas e conectores simples; o informal, que se caracteriza pelo uso de ortografia simplificada e construções simples (geralmente usado entre membros de uma mesma família ou entre amigos).

As variações de registro ocorrem de acordo com o grau de formalismo existente na situação de comunicação; com o modo de expressão, isto é, se trata de um registro formal ou escrito; com a sintonia entre interlocutores, que envolve aspectos como graus de cortesia, deferência, tecnicidade (domínio de um vocabulário específico de algum campo científico, por exemplo).

Expressões que demandam atenção

- acaso, caso – com se, use acaso; caso rejeita o se
- aceitado, aceito – com ter e haver, aceitado; com ser e estar, aceito
- acendido, aceso (formas similares) – idem
- à custa de – e não às custas de
- à medida que – à proporção que, ao mesmo tempo que, conforme
- na medida em que – tendo em vista que, uma vez que
- a meu ver – e não ao meu ver
- a ponto de – e não ao ponto de
- a posteriori, a priori – não tem valor temporal
- em termos de – modismo; evitar
- enquanto que – o que é redundância
- entre um e outro – entre exige a conjunção e, e não a
- implicar em – a regência é direta (sem em)
- ir de encontro a – chocar-se com
- ir ao encontro de – concordar com
- se não, senão – quando se pode substituir por *caso não, se-parado*; quando não se pode, junto
- todo mundo – todos
- todo o mundo – o mundo inteiro

- não pagamento = hífen somente quando o segundo termo for substantivo

- este e isto – referência próxima do falante (a lugar, a tempo presente; a futuro próximo; ao anunciar e a que se está tratando)

- esse e isso – referência longe do falante e perto do ouvinte (tempo futuro, desejo de distância; tempo passado próximo do presente, ou distante ao já mencionado e a ênfase).

Expressões não recomendadas

- a partir de (a não ser com valor temporal).

Opção: **com base em, tomando-se por base, valendo-se de...**

- através de (para exprimir “meio” ou instrumento).

Opção: **por, mediante, por meio de, por intermédio de, segundo...**

- devido a.

Opção: **em razão de, em virtude de, graças a, por causa de.**

- dito.

Opção: **citado, mencionado.**

- enquanto.

Opção: **ao passo que.**

- inclusive (a não ser quando significa incluindo-se).

Opção: **até, ainda, igualmente, mesmo, também.**

- no sentido de, com vistas a.

Opção: **a fim de, para, com a finalidade de, tendo em vista.**

- pois (no início da oração).

Opção: **já que, porque, uma vez que, visto que.**

- principalmente.

Opção: **especialmente, sobretudo, em especial, em particular.**

FUNÇÃO SOCIAL DA LINGUAGEM

A linguagem está presente em todas as situações da vida social e profissional. A fala(discurso) aponta traços distintivos quanto à intencionalidade, no momento da produção e da recepção.

Todo discurso traz aspectos constitutivos da : identidade social, das relações interpessoais e dos sistemas de valores e crenças (cultura)

FUNÇÕES SOCIAIS DA LINGUAGEM

- Competência textual e discursiva: é essencial nos discursos empresariais

- Reflete hierarquias, ideologias e organiza a convivência nas estruturas sociais

- A linguagem constroi hierarquias e identidades sociais.

- São 3 :

- Ideacional ou de representação;

- Interpessoal ou de troca;

- Textual ou de mensagem

Ideacional ou de representação;

Quando o discurso carrega uma representação: crenças, ideologias valores, preconceitos, moral, discriminações.
Ex: Nossa, tia, como você conservada! Tomou formol?

Função Interpessoal ou de troca:

Quando o discurso contribui para a construção das identidades (individuais e coletivas) e das relações sociais.

- Marcas linguísticas: “sim, senhor”; “pois não, sr.” – denotam subordinação hierárquica.

- Possibilidades metafóricas: para atenuar os protocolos – “é possível fechar a porta?”

“pois não, meu amor, é pra já!

Função textual ou de mensagem:

– Organiza e estrutura as informações no texto.

Todo discurso é uma mensagem e tem significado a partir da forma como é organizado.

- Relaciona-se com a coesão e a coerência na composição textual – capacita o entendimento de um conjunto de frases soltas.

Exemplo 1:Um sujeito resolve contar uma piada num velório.

- Pergunte-se: a situação lutuosa permite que o decore seja quebrado e risos apareçam em torno do defunto?

Exemplo 2: Numa prova de redação, o candidato saiu-se com a seguinte pérola: “A palidez do sol tropical refletia nas águas do rio Amazonas”.

Pergunte-se: o sol tropical é “pálido”? Quando ficará “corado”? Exemplo

3: “O MEU CLUBE ESTAVA À BEIRA DO PRECÍPIO, MAS TOMOU A DECISÃO CORRETA: DEU UM PASSO À FRENTE” (João Pinto, jogador do Benfica de Portugal)

Pergunte-se: Ele caiu no precipício? Conclusão: é fundamental a manutenção de sentido entre os elementos textuais.

Disponível em: <https://ovigilante.wordpress.com/2010/04/09/funcoes-sociais-da-linguagem/>. Acesso em: 05.abr.2023.

RELAÇÃO ENTRE A LINGUAGEM VERBAL E AS OUTRAS LINGUAGENS.

Existem muitas linguagens e cada uma delas é composta de diversos elementos. Alguns exemplos: letras e palavras são elementos da linguagem escrita; cores e formas são elementos da linguagem visual; timbre e ritmo são alguns dos elementos da linguagem sonora.

A linguagem expressa, cria, produz ou comunica algo. Há linguagens verbais e **não verbais**. Cada uma delas é composta por diversos elementos. Alguns exemplos: letras e palavras são elementos da linguagem verbal; cores e formas são elementos da linguagem visual; timbre e ritmo são alguns dos elementos da linguagem sonora.

Linguagem verbal

A linguagem verbal é caracterizada pela comunicação através do uso de palavras. Essas palavras podem ser faladas ou escritas. O conjunto das palavras utilizadas em uma língua é chamado de léxico.

Linguagem não verbal

A comunicação não verbal é compreendida como toda a comunicação realizada através de elementos não verbais. Ou seja, que não usem palavras.

	Linguagem verbal	Linguagem não verbal
Elementos presentes	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagens • Gestos • Sons • Expressões corporais e faciais
Exemplos	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas • Discursos • Textos • Rádio 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua de sinais • Placas de aviso e de trânsito • Obras de arte • Dança

Interpretação de linguagem não verbal (tabelas, fotos, quadrinhos, etc.)

A simbologia é uma forma de comunicação não verbal que consegue, por meio de símbolos gráficos populares, transmitir mensagens e exprimir ideias e conceitos em uma linguagem figurativa ou abstrata. A capacidade de reconhecimento e interpretação das imagens/símbolos é determinada pelo conhecimento de cada pessoa.

Exemplos:

Placas

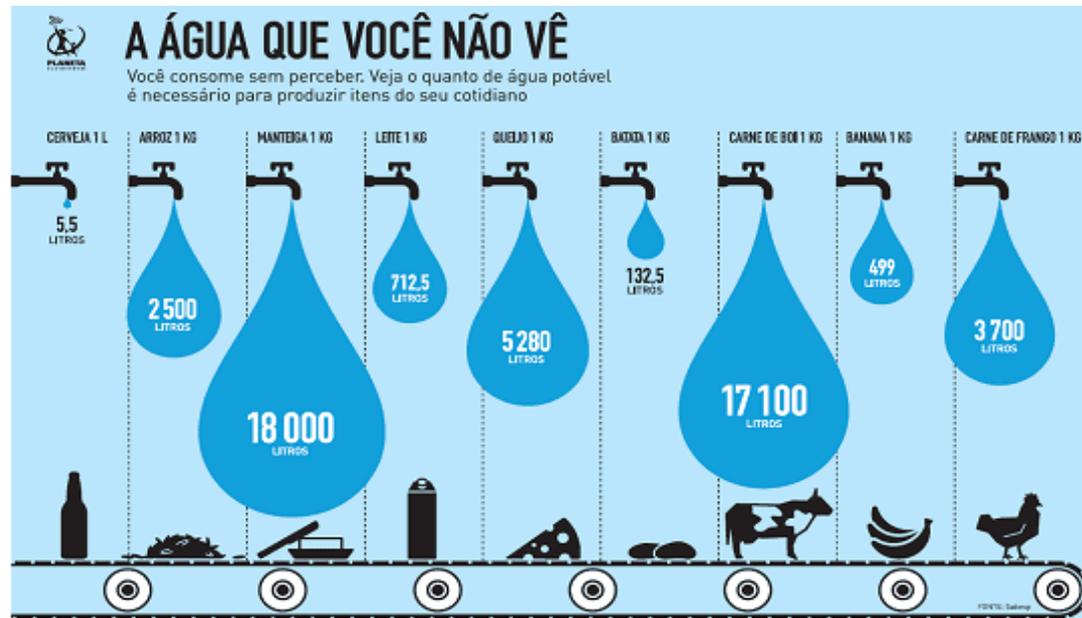
Charges



Tirinhas



Gráficos



VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

— Definição

A língua é a expressão básica de um povo e, portanto, passa por mudanças conforme diversos fatores, como o contexto, a época, a região, a cultura, as necessidades e as vivências do grupo e de cada indivíduo nele inserido. A essas mudanças na língua, damos o nome de variações ou variantes linguísticas. Elas consistem nas diversas formas de expressão de um idioma de um país, tendo em vista que a língua padrão de uma nação não é homogênea. A construção do enunciado, a seleção das palavras e até mesmo a tonalidade da fala, entre outras características, são considerados na análise de uma variação linguística.

Confira a seguir os quatro tipos de variantes linguísticas existentes.

– **Variações sociais (diastráticas):** são as diferenças relacionadas ao grupo social da pessoa que fala. As gírias, por exemplo, fazem parte da linguagem informal dos grupos mais jovens. Assim como ocorre com os mais novos.

– **Os jargões de grupos sociais específicos:** outras turmas têm seu vocabulário particular, como é o caso dos capoeiristas, por exemplo, no meio dos quais a expressão “meia-lua” tem um significado bem diverso daquele que fará sentido para as pessoas que não integram esse universo; o mesmo ocorre com a expressão “dar a caneta”, que, entre os futebolistas é compreendida como um tipo de driblar o adversário, bem diferente do que será assimilado pela população em geral.

– **Os jargões profissionais:** em razão dos tempos técnicos, as profissões também têm bastante influência nas variantes sociais. São termos cuja utilização é restrita a um círculo profissional. Os contadores, por exemplo, usam os termos “ativo” e “passivo” para expressar ideias bem diferentes daquelas empregadas pelas pessoas em geral.

– **Variações históricas (diacrônicas):** essas variantes estão relacionadas ao desenvolvimento da história. Determinadas expressões deixam de existir, enquanto outras surgem e outras se transformam conforme o tempo foi passando. Exemplos:

– **Vocabulário:** a palavra *defluxo* foi substituída, com o tempo, por *resfriado*; o uso da mesóclise era muito comum no século XIX, hoje, não se usa mais.

– **Grafia:** as reformas ortográficas são bastante regulares, sendo que, na de 1911, uma das mudanças mais significativas foi a substituição do *ph* por *f* (*pharmácia* – *farmácia*) e, na de 2016, a queda do trema foi apenas uma delas (*bilíngüe* – *bilingue*).

– **Variações geográficas (diatópicas):** essa variante está relacionada com a região em que é gerada, assim como ocorre o português brasileiro e os usos que se fazem da língua portuguesa em Angola ou em Portugal, denominadas regionalismo. No contexto nacional, especialmente no Brasil, as variações léxicas, de fonemas são abundantes. No interior de um estado elas também são recorrentes.

– **Exemplos:** “abóbora”, “jerimum” e “moranga” são três formas diferentes de se denominar um mesmo fruto, que dependem da região onde ele se encontra. Exemplo semelhante é o da “mandioca”, que recebe o nome de “macaxeira” ou mesmo de “aipim”.

– **Variações situacionais (diafásicas):** também chamadas de variações estilísticas, referem-se ao contexto que requer a adaptação da fala ou ao estilo dela. É o caso das questões de linguagem formal e informal, adequação à norma-padrão ou descaso com seu uso. A utilização de expressões aprimoradas e a obediência às normas-padrão da língua remetem à linguagem culta, oposta à linguagem coloquial. Na fala, a tonalidade da voz também importante. Dessa forma, a maneira de se comunicar informalmente e a escolha vocabular não serão,

naturalmente, semelhantes em ocasiões como uma entrevista de emprego. Essas variações observam o contexto da interação social, considerando tanto o ambiente em que a comunicação se dá quanto as expectativas dos envolvidos.

MECANISMOS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: COESÃO E COERÊNCIA.

— Definições e diferenciação

Coesão e coerência são dois conceitos distintos, tanto que um texto coeso pode ser incoerente, e vice-versa. O que existe em comum entre os dois é o fato de constituírem mecanismos fundamentais para uma produção textual satisfatória. Resumidamente, a coesão textual se volta para as questões gramaticais, isto é, na articulação interna do texto. Já a coerência textual tem seu foco na articulação externa da mensagem.

— Coesão Textual

Consiste no efeito da ordenação e do emprego adequado das palavras que proporcionam a ligação entre frases, períodos e parágrafos de um texto. A coesão auxilia na sua organização e se realiza por meio de palavras denominadas conectivos.

As técnicas de coesão

A coesão pode ser obtida por meio de dois mecanismos principais, a anáfora e a catáfora. Por estarem relacionados à mensagem expressa no texto, esses recursos classificam-se como endofóricas. Enquanto a anáfora retoma um componente, a catáfora o antecipa, contribuindo com a ligação e a harmonia textual.

As regras de coesão

Para que se garanta a coerência textual, é necessário que as regras relacionadas abaixo sejam seguidas.

Referência

— **Pessoal:** emprego de pronomes pessoais e possessivos.

Exemplo:

“Ana e Sara foram promovidas. Elas serão gerentes de departamento.” Aqui, tem-se uma referência pessoal anafórica (retoma termo já mencionado).

— **Comparativa:** emprego de comparações com base em semelhanças.

Exemplo:

“Mais um dia como os outros...”. Temos uma referência comparativa endofórica.

— **Demonstrativa:** emprego de advérbios e pronomes demonstrativos.

Exemplo:

“Inclua todos os nomes na lista, menos este: Fred da Silva.” Temos uma referência demonstrativa catafórica.

— **Substituição:** consiste em substituir um elemento, quer seja nome, verbo ou frase, por outro, para que ele não seja repetido.

Analise o exemplo:

“Iremos ao banco esta tarde, elas foram pela manhã.”

Perceba que a diferença entre a referência e a substituição é evidente principalmente no fato de que a substituição adiciona ao texto uma informação nova. No exemplo usado para a referência, o pronome pessoal retoma as pessoas “Ana e Sara”, sem acrescentar quaisquer informações ao texto.

— **Elipse:** trata-se da omissão de um componente textual – nominal, verbal ou frasal – por meio da figura denominando eclipse.

Exemplo:

“Preciso falar com Ana. Você a viu?” Aqui, é o contexto que proporciona o entendimento da segunda oração, pois o leitor fica ciente de que o locutor está procurando por Ana.

— **Conjunção:** é o termo que estabelece ligação entre as orações.

Exemplo:

“Embora eu não saiba os detalhes, sei que um acidente aconteceu.” Conjunção concessiva.

— **Coesão lexical:** consiste no emprego de palavras que fazem parte de um mesmo campo lexical ou que carregam sentido aproximado. É o caso dos nomes genéricos, sinônimos, hiperônimos, entre outros.

Exemplo:

“Aquele *hospital* público vive lotado. A *instituição* não está dando conta da demanda populacional.”

— Coerência Textual

A Coerência é a relação de sentido entre as ideias de um texto que se origina da sua argumentação – consequência decorrente dos saberes conhecimentos do emissor da mensagem. Um texto redundante e contraditório, ou cujas ideias introduzidas não apresentam conclusão, é um texto incoerente. A falta de coerência prejudica a fluência da leitura e a clareza do discurso. Isso quer dizer que a falta de coerência não consiste apenas na ignorância por parte dos interlocutores com relação a um determinado assunto, mas da emissão de ideias contrárias e do mal uso dos tempos verbais.

Observe os exemplos:

“A apresentação está finalizada, mas a estou concluindo até o momento.” Aqui, temos um processo verbal acabado e um inacabado.

“Sou vegana e só como ovos com gema mole.” Os veganos não consomem produtos de origem animal.

Princípios Básicos da Coerência

— **Relevância:** as ideias têm que estar relacionadas.

— **Não Contradição:** as ideias não podem se contradizer.

— **Não Tautologia:** as ideias não podem ser redundantes.

Fatores de Coerência

— **As inferências:** se partimos do pressuposto que os interlocutores partilham do mesmo conhecimento, as inferências podem simplificar as informações.

Exemplo:

“Sempre que for ligar os equipamentos, não se esqueça de que voltagem da lavadora é 220w”.

Aqui, emissor e receptor compartilham do conhecimento de que existe um local adequado para ligar determinado aparelho.

– **O conhecimento de mundo:** todos nós temos uma bagagem de saberes adquirida ao longo da vida e que é arquivada na nossa memória. Esses conhecimentos podem ser os chamados *scripts* (roteiros, tal como normas de etiqueta), planos (planejar algo com um objetivo, tal como jogar um jogo), esquemas (planos de funcionamento, como a rotina diária: acordar, tomar café da manhã, sair para o trabalho/escola), *frames* (rótulos), etc.

Exemplo:

“Coelhinho e ovos de chocolate! Vai ser um lindo Natal!”

O conhecimento cultural nos leva a identificar incoerência na frase, afinal, “coelho” e “ovos de chocolate” são elementos, os chamados *frames*, que pertencem à comemoração de Páscoa, e nada têm a ver com o Natal.

FIGURAS DE LINGUAGEM

As figuras de linguagem ou de estilo são empregadas para valorizar o texto, tornando a linguagem mais expressiva. É um recurso linguístico para expressar de formas diferentes experiências comuns, conferindo originalidade, emotividade ao discurso, ou tornando-o poético.

As figuras de linguagem classificam-se em

- figuras de palavra;
- figuras de pensamento;
- figuras de construção ou sintaxe.

Figuras de palavra

Emprego de um termo com sentido diferente daquele convencionalmente empregado, a fim de se conseguir um efeito mais expressivo na comunicação.

Metáfora: comparação abreviada, que dispensa o uso dos conectivos comparativos; é uma comparação subjetiva. Normalmente vem com o verbo de ligação claro ou subentendido na frase.

Exemplos

...a vida é cigana

É caravana

É pedra de gelo ao sol.

(Geraldo Azevedo/ Alceu Valença)

Encarnado e azul são as cores do meu desejo.

(Carlos Drummond de Andrade)

Comparação: aproxima dois elementos que se identificam, ligados por conectivos comparativos explícitos: como, tal qual, tal como, que, que nem. Também alguns verbos estabelecem a comparação: parecer, assemelhar-se e outros.

Exemplo

Estava mais angustiado que um goleiro na hora do gol, quando você entrou em mim como um sol no quintal.

(Belchior)

Catacrese: emprego de um termo em lugar de outro para o qual não existe uma designação apropriada.

Exemplos

– folha de papel

– braço de poltrona

– céu da boca

– pé da montanha

Sinestesia: fusão harmônica de, no mínimo, dois dos cinco sentidos físicos.

Exemplo

Vem da sala de linotipos a doce (gustativa) música (auditiva) mecânica. (Carlos Drummond de Andrade)

A fusão de sensações físicas e psicológicas também é sinestesia: “ódio amargo”, “alegria ruidosa”, “paixão luminosa”, “indiferença gelada”.

Antonomásia: substitui um nome próprio por uma qualidade, atributo ou circunstância que individualiza o ser e notabiliza-o.

Exemplos

O filósofo de Genebra (= Calvino).

O águia de Haia (= Rui Barbosa).

Metonímia: troca de uma palavra por outra, de tal forma que a palavra empregada lembra, sugere e retoma a que foi omitida.

Exemplos

Leio Graciliano Ramos. (livros, obras)

Comprei um panamá. (chapéu de Panamá)

Tomei um Danone. (iogurte)

Alguns autores, em vez de metonímia, classificam como sinédoque quando se têm a parte pelo todo e o singular pelo plural.

Exemplo

A cidade inteira viu assombrada, de queixo caído, o pistoleiro sumir de ladrão, fugindo nos cascos de seu cavalo. (singular pelo plural) (José Cândido de Carvalho)

Figuras Sonoras

Aliteração: repetição do mesmo fonema consonantal, geralmente em posição inicial da palavra.

Exemplo

Vozes veladas veludosas vozes volúpias dos violões, vozes veladas.

(Cruz e Sousa)

Assonância: repetição do mesmo fonema vocal ao longo de um verso ou poesia.

Exemplo

Sou Ana, da cama,

da cana, fulana, bacana

Sou Ana de Amsterdam.

(Chico Buarque)

Paronomásia: Emprego de vocábulos semelhantes na forma ou na prosódia, mas diferentes no sentido.

Exemplo

Berro pelo aterro pelo desterro berro por seu berro pelo seu [erro
quero que você ganhe que
[você me apanhe
sou o seu bezerro gritando
[mamãe.
(Caetano Veloso)

Onomatopeia: imitação aproximada de um ruído ou som produzido por seres animados e inanimados.

Exemplo

Vai o ouvido apurado
na trama do rumor suas nervuras
inseto múltiplo reunido
para compor o zanzineio surdo
circular opressivo
zunzin de mil zonzons zoando em meio à pasta de calor
da noite em branco
(Carlos Drummond de Andrade)

Observação: verbos que exprimem os sons são considerados onomatopaicos, como cacarejar, tiquetaquear, miar etc.

Figuras de sintaxe ou de construção

Dizem respeito a desvios em relação à concordância entre os termos da oração, sua ordem, possíveis repetições ou omissões.

Podem ser formadas por:

omissão: assíndeto, elipse e zeugma;

repetição: anáfora, pleonasma e polissíndeto;

inversão: anástrofe, hipérbato, sínquise e hipálage;

ruptura: anacoluto;

concordância ideológica: silepse.

Anáfora: repetição da mesma palavra no início de um período, frase ou verso.

Exemplo

Dentro do tempo o universo
[na imensidão.
Dentro do sol o calor peculiar
[do verão.
Dentro da vida uma vida me
[conta uma estória que fala
[de mim.
Dentro de nós os mistérios
[do espaço sem fim!
(Toquinho/Mutinho)

Assíndeto: ocorre quando orações ou palavras que deveriam vir ligadas por conjunções coordenativas aparecem separadas por vírgulas.

Exemplo

Não nos movemos, as mãos é
que se estenderam pouco a
pouco, todas quatro, pegando-se,
apertando-se, fundindo-se.
(Machado de Assis)

Polissíndeto: repetição intencional de uma conjunção coordenativa mais vezes do que exige a norma gramatical.

Exemplo

Há dois dias meu telefone não fala, nem ouve, nem toca, nem tuge, nem muge.
(Rubem Braga)

Pleonasma: repetição de uma ideia já sugerida ou de um termo já expresso.

Pleonasma literário: recurso estilístico que enriquece a expressão, dando ênfase à mensagem.

Exemplos

Não os venci. Venceram-me
eles a mim.
(Rui Barbosa)

Morrerás morte vil na mão de um forte.
(Gonçalves Dias)

Pleonasma vicioso: Frequente na linguagem informal, cotidiana, considerado vício de linguagem. Deve ser evitado.

Exemplos

Ouvir com os ouvidos.
Rolar escadas abaixo.
Colaborar juntos.
Hemorragia de sangue.
Repetir de novo.

Elipse: Supressão de uma ou mais palavras facilmente subentendidas na frase. Geralmente essas palavras são pronomes, conjunções, preposições e verbos.

Exemplos

Compareci ao Congresso. (eu)
Espero venhas logo. (eu, que, tu)
Ele dormiu duas horas. (durante)
No mar, tanta tormenta e tanto dano. (verbo Haver)
(Camões)

Zeugma: Consiste na omissão de palavras já expressas anteriormente.

Exemplos

Foi saqueada a vila, e assassina dos os partidários dos Filipês.
(Camilo Castelo Branco)

Rubião fez um gesto, Palha outro: mas quão diferentes.
(Machado de Assis)

Hipérbato ou inversão: alteração da ordem direta dos elementos na frase.

Exemplos

Passeiam, à tarde, as belas na avenida.
(Carlos Drummond de Andrade)

Paciência tenho eu tido...
(Antônio Nobre)

Anacoluto: interrupção do plano sintático com que se inicia a frase, alterando a sequência do processo lógico. A construção do período deixa um ou mais termos desprendidos dos demais e sem função sintática definida.

Exemplos

E o desgraçado, tremiam-lhe as pernas.
(Manuel Bandeira)

Aquela mina de ouro, ela não ia deixar que outras espertas botassem as mãos.
(José Lins do Rego)

Hipálage: inversão da posição do adjetivo (uma qualidade que pertence a um objeto é atribuída a outro, na mesma frase).

Exemplo

...em cada olho um grito castanho de ódio.
(Dalton Trevisan)
...em cada olho castanho um grito de ódio)

Silepse

Silepse de gênero: Não há concordância de gênero do adjetivo ou pronome com a pessoa a que se refere.

Exemplos

Pois aquela criancinha, longe de ser um estranho...
(Rachel de Queiroz)

V. Ex.a parece magoado...
(Carlos Drummond de Andrade)

Silepse de pessoa: Não há concordância da pessoa verbal com o sujeito da oração.

Exemplos

Os dois ora estais reunidos...
(Carlos Drummond de Andrade)

Na noite do dia seguinte, estávamos reunidos algumas pessoas.
(Machado de Assis)

Silepse de número: Não há concordância do número verbal com o sujeito da oração.

Exemplo

Corria gente de todos os lados, e gritavam.
(Mário Barreto)

QUESTÕES

1. FCC - 2022 - TRT - 22ª Região (PI) - Analista Judiciário - Biblioteconomia- O rio de minha terra é um deus estranho.

Ele tem braços, dentes, corpo, coração,
muitas vezes homicida,
foi ele quem levou o meu irmão.

É muito calmo o rio de minha terra.

Suas águas são feitas de argila e de mistérios.
Nas solidões das noites enluaradas
a maldição de Crispim desce
sobre as águas encrespadas.

O rio de minha terra é um deus estranho.

Um dia ele deixou o monótono caminhar de corpo mole
para subir as poucas rampas do seu cais.
Foi conhecendo o movimento da cidade,
a pobreza residente nas taperas marginais.

Pois tão irado e tão potente fez-se o rio
que todo um povo se juntou para enfrentá-lo.
Mas ele prosseguiu indiferente,
carregando no seu dorso bois e gente,
até roçados de arroz e de feijão.

Na sua obstinada e galopante caminhada,
destruiu paredes, casas, barricadas,
deixando no percurso mágoa e dor.

Depois subiu os degraus da igreja santa
e postou-se horas sob os pés do Criador.

E desceu devagarinho, até deitar-se
novamente no seu leito.

Mas toda noite o seu olhar de rio
fica boiando sob as luzes da cidade.

(Adaptado de: MORAES, Herculano. *O rio da minha terra*. Disponível em: <https://www.escritas.org>)

No trecho até roçados de arroz e de feijão, o termo “até” classifica-se como

- (A) pronome.
- (B) preposição.
- (C) artigo.
- (D) advérbio.
- (E) conjunção.

2. INSTITUTO AOCP - 2022 - IPE Prev - Analista em Previdência - Direito - Edital nº 002(E) metonímia.

O surpreendente efeito da positividade tóxica na saúde mental
Lucía Blasco
Pode parecer contraditório, mas a positividade pode ser tóxica.

“Qualquer tentativa de escapar do negativo — evitá-lo, sufocá-lo ou silenciá-lo — falha. Evitar o sofrimento é uma forma de sofrimento”, escreveu o escritor americano Mark Manson em seu livro *A Arte Sutil de Ligar o Foda-se*. É precisamente nisso que consiste a positividade tóxica ou positivismo extremo: impor a nós mesmos — ou aos outros — uma atitude falsamente positiva, generalizar um estado feliz e otimista seja qual for a situação, silenciar nossas emoções “negativas” ou as dos outros. (...)

O psicólogo da saúde Antonio Rodellar, especialista em transtornos de ansiedade e hipnose clínica, prefere falar em “emoções desreguladas” do que “negativas”. “A paleta de cores emocionais engloba emoções desreguladas, como tristeza, frustração, raiva, ansiedade ou inveja. Não podemos ignorar que, como seres humanos, temos aquela gama de emoções que têm uma utilidade e que nos dão informações sobre o que acontece no nosso meio e no nosso corpo”, explica Rodellar à BBC News Mundo.

Para a terapeuta e psicóloga britânica Sally Baker, “o problema com a positividade tóxica é que ela é uma negação de todos os aspectos emocionais que sentimos diante de qualquer situação que nos represente um desafio.” “É desonesto em relação a quem somos permitir-nos apenas expressões positivas”, diz Baker. (...) “Nós nos escondemos atrás da positividade para manter outras pessoas longe de uma imagem que nos mostra imperfeitos.” (...) “Quando ignoramos nossas emoções negativas, nosso corpo aumenta o volume para chamar nossa atenção para esse problema. Suprimir as emoções nos esgota mental e fisicamente. Não é saudável e não é sustentável a longo prazo”, diz a terapeuta. (...)

Teresa Gutiérrez, psicopedagoga e especialista em neuropsicologia, considera que “o positivismo tóxico tem consequências psicológicas e psiquiátricas mais graves do que a depressão”. “Pode levar a uma vida irreal que prejudica nossa saúde mental. Tanto positivismo não é positivo para ninguém. Se não houver frustração e fracasso, não aprendemos a desenvolver em nossas vidas”, disse ele à BBC Mundo.

O positivismo tóxico está na moda? Baker pensa que sim e atribui isso às redes sociais, “que nos obrigam a comparar nossas vidas com as vidas perfeitas que vemos online”. (...) “Se houvesse mais honestidade sobre as vulnerabilidades, nos sentiríamos mais livres para experimentar todos os tipos de emoções. Somos humanos e devemos nos permitir sentir todo o espectro de emoções. É ok não estar bem. Não podemos ser positivos o tempo todo.”

Gutiérrez acredita que houve um aumento do positivismo tóxico “nos últimos anos”, mas principalmente durante a pandemia. (...) “Todas as emoções são como ondas: ganham intensidade e depois descem e tornam-se espuma, até desaparecer aos poucos. O problema é quando não as queremos sentir porque nos tornamos mais dóceis perante uma ‘onda’ que se aproxima”. (...)

Stephanie Preston, professora de psicologia da Universidade de Michigan, nos EUA, acredita que a melhor maneira de validar as emoções é “apenas ouvi-las”. “Quando alguém compartilha sentimentos negativos com você, em vez de correr para fazer essa pes-

soa se sentir melhor ou pensar mais positivamente (“Tudo vai ficar bem”), tente levar um segundo para refletir sobre seu desconforto ou medo e faça o possível para ouvir”, aconselha a especialista. (...)

Como aplicar isso na prática? Em vez de dizer “não pense nisso, seja positivo”, diga “me diz o que você está sentindo, eu te escuto”. Em vez de falar “poderia ser pior”, diga “sinto muito que está passando por isso”. Em vez de “não se preocupe, seja feliz”, diga “estou aqui para você”. (...) “Tudo bem olhar para o copo meio cheio, mas aceitando que pode haver situações em que o copo está meio vazio e, a partir daí, assumir a responsabilidade de como construímos nossas vidas”.

Para Baker, o que devemos lembrar é que “todas as nossas emoções são autênticas e reais, e todas elas são válidas”.

Adaptado de: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55278174>. Acesso em: 28 dez. 2021.

A função da linguagem predominante no texto é

- (A) referencial, visto que se propõe a informar o leitor a respeito da positividade tóxica e seus efeitos na vida das pessoas, sobretudo, mediante pareceres de especialistas.
(B) emotiva, pois a autora expressa sua visão, ainda que de modo sutil, acerca da severidade do problema exposto, em especial, no que tange à saúde mental.
(C) conativa, já que procura persuadir os leitores quanto à gravidade dos efeitos do positivismo extremo com relação à saúde física e mental da população.
(D) fática, por centrar-se na comunicação entre autor e leitor, principal interessado em termos de conhecimento sobre o tema “positividade tóxica ou positivismo extremo”.
(E) metalinguística, uma vez que evidencia o uso de uma linguagem científica ao apresentar diversos posicionamentos técnicos para tratar do assunto “positividade tóxica”.

3. FCC - 2022 - TRT - 22ª Região (PI) - Analista Judiciário - Área Judiciária-

Lembram-se da história de Tristão e Isolda? O enredo gira em torno da transformação da relação entre os dois protagonistas. Isolda pede à criada, Brangena, que lhe prepare uma poção letal, mas, em vez disso, ela prepara-lhe um “filtro de amor”, que tanto Tristão como Isolda bebem sem saber o efeito que irá produzir. A misteriosa bebida desperta neles a mais profunda das paixões e arrasta-os para um êxtase que nada consegue dissipar – nem sequer o fato de ambos estarem traindo infamemente o bondoso rei Mark. Na ópera *Tristão e Isolda*, Richard Wagner captou a força da ligação entre os amantes numa das passagens mais exaltadas da história da música. Devemos interrogar-nos sobre o que o atraiu para essa história e por que motivo milhões de pessoas, durante mais de um século, têm partilhado o fascínio de Wagner por ela.

A resposta à primeira pergunta é que a composição celebrava uma paixão semelhante e muito real da vida de Wagner. Wagner e Mathilde Wesendonck tinham se apaixonado de forma não menos insensata, se considerarmos que Mathilde era a mulher do generoso benfeitor de Wagner e que Wagner era um homem casado. Wagner tinha sentido as forças ocultas e indomáveis que por vezes conseguem se sobrepor à vontade própria e que, na ausência de explicações mais adequadas, têm sido atribuídas à magia ou ao destino. A resposta à segunda questão é um desafio ainda mais atraente.

Existem, com efeito, poções em nossos organismos e cérebros capazes de impor comportamentos que podemos ser capazes ou não de eliminar por meio da chamada força de vontade. Um exemplo elementar é a substância química oxitocina. No caso dos mamíferos, incluindo os seres humanos, essa substância é produzida tanto no cérebro como no corpo. De modo geral, influencia toda uma série de comportamentos, facilita as interações sociais e induz a ligação entre os parceiros amorosos.

Não há dúvida de que os seres humanos estão constantemente usando muitos dos efeitos da oxitocina, conquanto tenham aprendido a evitar, em determinadas circunstâncias, os efeitos que podem vir a não ser bons. Não se deve esquecer que o filtro de amor não trouxe bons resultados para o Tristão e Isolda de Wagner. Ao fim de três horas de espetáculo, eles encontram uma morte desoladora.

(Adaptado de: DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, edição digital)

A misteriosa bebida desperta neles a mais profunda das paixões.

No contexto em que se encontra, o segmento sublinhado acima exerce a mesma função sintática do que está também sublinhado em:

- (A) Wagner era um homem casado.
 (B) O enredo gira em torno da transformação da relação entre os dois protagonistas.
 (C) Existem, com efeito, poções em nossos organismos e cérebros
 (D) o que o atraiu para essa história
 (E) Isolda pede à criada, Brangena, que lhe prepare uma poção letal.

4. FCC - 2022 - TRT - 22ª Região (PI) - Técnico Judiciário - Área Administrativa- Atenção: Para responder à questão, leia a crônica "Tatu", de Carlos Drummond de Andrade.

O luar continua sendo uma graça da vida, mesmo depois que o pé do homem pisou e trocou em miúdos a Lua, mas o tatu pensa de outra maneira. Não que ele seja insensível aos amavios do plenilúnio; é sensível, e muito. Não lhe deixam, porém, curtir em paz a claridade noturna, de que, aliás, necessita para suas expedições de objetivo alimentar. Por que me caçam em noites de lua cheia, quando saio precisamente para caçar? Como prover a minha subsistência, se de dia é aquela competição desvairada entre bichos, como entre homens, e de noite não me dão folga?

Isso aí, suponho, é matutado pelo tatu, e se não escapa do interior das placas de sua couraça, em termos de português, é porque o tatu ignora sabiamente os idiomas humanos, sem exceção, além de não acreditar em audiência civilizada para seus queixumes. A armadura dos bípedes é ainda mais invulnerável que a dele, e não há sensibilidade para a dor ou a problemática do tatu.

Meu amigo andou pelas encostas do Corcovado, em noite de prata lunar, e conseguiu, por artimanhas só dele sabidas, capturar vivo um tatu distraído. É, distraído. Do contrário não o pegaria. Estava imóvel, estático, fruindo o banho de luz na folhagem, essa outra cor que as cores assumem debaixo da poeira argentina da Lua. Esquecido das formigas, que lhe cumpria pesquisar e atacar, como quem diz, diante de um motivo de prazer: "Daqui a pouco eu vou trabalhar; só um minuto mais, alegria da vida", quedou-se à mercê

de inimigos maiores. Sem pressentir que o mais temível deles andava por perto, em horas impróprias à deambulação de um professor universitário.

- Mas que diabo você foi fazer naqueles matos, de madrugada?
 – Nada. Estava sem sono, e gosto de andar a esmo, quando todos roncam.

Sem sono e sem propósito de agredir o reino animal, pois é de feito manso, mas o velho instinto cavernal acordou nele, ao sentir qualquer coisa a certa distância, parecida com a forma de um bicho. Achou logo um cipó bem forte, pedindo para ser usado na caça; e jamais tendo feito um laço de caçador, soube improvisá-lo com perícia de muitos milhares de anos (o que a universidade esconde, nas profundas camadas do ser, e só permite que venha aflorar em noite de lua cheia!).

Aproximou-se sutil, laçou de jeito o animal desprevenido. O coitado nem teve tempo de cravar as garras no laçador. Quando agiu, já este, num pulo, desviara o corpo. Outra volta no laço. E outra. Era fácil para o tatu arrebeitar o cipó com a força que a natureza depositou em suas extremidades. Mas esse devia ser um tatu meio parvo, e se embarçou em movimentos frustrados. Ou o sereno narrador mentiu, sei lá. Talvez o tenha comprado numa dessas casas de suplício que há por aí, para negócio de animais. Talvez na rua, a um vendedor de ocasião, quando tudo se vende, desde o mico à alma, se o PM não ronda perto.

Não importa. O caso é que meu amigo tem em sua casa um tatu que não se acomodou ao palmo de terra nos fundos da casa e tratou de abrigar longa escavação que o conduziu a uma pedreira, e lá faz greve de fome. De lá não sai, de lá ninguém o tira. A noite perdeu para ele seu encanto luminoso. A ideia de levá-lo para o zoológico, aventada pela mulher do caçador, não frutificou. Melhor reconduzi-lo a seu hábitat, mas o tatu se revela profundamente contrário a qualquer negociação com o bicho humano, que pensa em apelar para os bombeiros a fim de demolir o metrô tão rapidamente feito, ao contrário do nosso, urbano, e salvar o infeliz. O tatu tem razões de sobra para não confiar no homem e no luar do Corcovado.

Não é fábula. Eu compreendo o tatu.

(Adaptado de: ANDRADE, Carlos Drummond. **Os dias lindos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013)

No desfecho da crônica, o cronista revela, em relação ao tatu, um sentimento de

- (A) empatia.
 (B) desconfiança.
 (C) superioridade.
 (D) soberba.
 (E) desdém.

5. FCC - 2022 - TRT - 23ª REGIÃO (MT) - Analista Judiciário - Área Administrativa-

Melancolia e criatividade

Desde sempre o sentimento da melancolia gozou de má fama. O melancólico é costumeiramente tomado como um ser desanimado, depressivo, "pra baixo", em suma: um chato que convém evitar. Mas é uma fama injusta: há grandes melancólicos que fazem grande arte com sua melancolia, e assim preenchem a vida da gente, como uma espécie de contrabando da tristeza que a arte transforma em

beleza. “Pra fazer um samba com beleza é preciso um bocado de tristeza”, já defendeu o poeta Vinícius de Moraes, na letra de um conhecido samba seu.

Mas a melancolia não para nos sambas: ela desde sempre anima a literatura, a música, a pintura, o cinema, as artes todas. Anima, sim: tanto anima que a gente gosta de voltar a ver um bom filme melancólico, visitar um belo poema desesperançado, ouvir uma vez mais um inspirado noturno para piano. Ou seja: os artistas melancólicos fazem de sua melancolia a matéria-prima de uma obra-prima. Sorte deles, nossa e da própria melancolia, que é assim resgatada do escuro do inferno para a nitidez da forma artística bem iluminada.

Confira: seria possível haver uma história da arte que deixasse de falar das grandes obras melancólicas? Por certo se perderia a parte melhor do nosso humanismo criativo, que sabe fazer de uma dor um objeto aberto ao nosso reconhecimento prazeroso. Charles Chaplin, ao conceber Carlitos, dotou essa figura humana inesquecível da complexa composição de fracasso, melancolia, riso, esperança e expectativa. O vagabundo sem destino, que vive a apanhar da vida, ganhou de seu criador o condão de emocionar o mundo não com feitos gloriosos, mas com a resistente poesia que o faz enfrentar a vida munido da força interior de um melancólico disposto a trilhar com determinação seu caminho, ainda que no rumo a um horizonte incerto.

(Humberto Couto Villares, a publicar)

- No terceiro parágrafo, a personagem Carlitos é invocada para
- (A) dar um sentido de nobreza a todas as experiências de fracasso humano.
- (B) testemunhar a determinação de um indivíduo em alcançar seus altos objetivos.
- (C) indicar a possibilidade da transformação sistemática da dor em franca alegria.
- (D) personificar a complexa conjunção entre força poética e marginalidade social.
- (E) promover a felicidade que pode desfrutar quem não está comprometido com nada.

6. FCC - 2022 - TRT - 22ª Região (PI) - Técnico Judiciário - Tecnologia da Informação-

A independência política em 1822 não trouxe muitas novidades em termos institucionais, mas consolidou um objetivo claro, qual seja: estruturar e justificar uma nova nação.

A tarefa não era pequena e quem a assumiu foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, aberto em 1838, no Rio de Janeiro, logo deixaria claras suas principais metas: construir uma história que elevasse o passado e que fosse patriótica nas suas proposições, trabalhos e argumentos.

Para referendar a coerência da filosofia que inaugurou o IHGB, basta prestar atenção no primeiro concurso público por lá organizado. Em 1844, abriam-se as portas para os candidatos que se dispusessem a discorrer sobre uma questão espinhosa: “Como se deve escrever a história do Brasil”. Tratava-se de inventar uma nova história do e para o Brasil. Foi dado, então, um pontapé inicial, e fundamental, para a disciplina que chamaríamos, anos mais tarde, e com grande naturalidade, de “História do Brasil”.

A singularidade da competição também ficou associada a seu resultado e à divulgação do nome do vencedor. O primeiro lugar, nessa disputa histórica, foi para um estrangeiro – o conhecido na-

turalista bávaro Karl von Martius (1794-1868), cientista de ilibada importância, embora novato no que dizia respeito à história em geral e àquela do Brasil em particular –, o qual advogou a tese de que o país se definia por sua mistura, sem igual, de gentes e povos. Utilizando a metáfora de um caudaloso rio, correspondente à herança portuguesa que acabaria por “limpar” e “absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópica”, representava o país a partir da singularidade e dimensão da mestiçagem de povos por aqui existentes.

A essa altura, porém, e depois de tantos séculos de vigência de um sistema violento como o escravocrata, era no mínimo complicado simplesmente exaltar a harmonia. Além do mais, indígenas continuavam sendo dizimados no litoral e no interior do país.

Martius, que em 1832 havia publicado um ensaio chamado “O estado do direito entre os autóctones no Brasil”, condenando os indígenas ao desaparecimento, agora optava por definir o país por meio da redentora metáfora fluvial. Três longos rios resumiriam a nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas; e ainda outro, mais diminuto, alimentado pelos negros.

Ali estavam, pois, os três povos formadores do Brasil; todos juntos, mas (também) diferentes e separados. Mistura não era (e nunca foi) sinônimo de igualdade. Essa era uma ótima maneira de “inventar” uma história não só particular (uma monarquia tropical e mestiçada) como também muito otimista: a água que corria representava o futuro desse país constituído por um grande rio caudaloso no qual desaguavam os demais pequenos afluentes.

É possível dizer que começava a ganhar força então a ladainha das três raças formadoras da nação, que continuaria encontrando ampla ressonância no Brasil, pelo tempo afora.

(Adaptado de: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019)

O verbo sublinhado no segmento *Mistura não era (e nunca foi) sinônimo de igualdade* está flexionado nos mesmos tempo e modo que o sublinhado em:

- (A) a disciplina que chamaríamos, anos mais tarde, e com grande naturalidade
- (B) Três longos rios resumiriam a nação
- (C) O primeiro lugar, nessa disputa histórica, foi para um estrangeiro
- (D) A independência política em 1822 não trouxe muitas novidades
- (E) a água que corria representava o futuro desse país

7. FCC - 2022 - DPE-AM - Analista Jurídico de Defensoria - Ciências Jurídicas- Atenção: Considere o texto abaixo, do pensador francês Voltaire (1694-1778), para responder à questão.

O preço da justiça

Vós, que trabalhais na reforma das leis, pensai, assim como grande jurisconsulto Beccaria, se é racional que, para ensinar os homens a detestar o homicídio, os magistrados sejam homicidas e matem um homem em grande aparato.

Vede se é necessário matá-lo quando é possível puni-lo de outra maneira, e se cabe empregar um de vossos compatriotas para massacrar habilmente outro compatriota. [...] Em qualquer circuns-

tância, condenai o criminoso a viver para ser útil: que ele trabalhe continuamente para seu país, porque ele prejudicou o seu país. É preciso reparar o prejuízo; a morte não repara nada.

Talvez alguém vos diga: “O senhor Beccaria está enganado: a preferência que ele dá a trabalhos penosos e úteis, que durem toda a vida, baseia-se apenas na opinião de que essa longa e ignominiosa pena é mais terrível que a morte, pois esta só é sentida por um momento”.

Não se trata de discutir qual é a punição mais suave, porém a mais útil. O grande objetivo, como já dissemos em outra passagem, é servir o público; e, sem dúvida, um homem votado todos os dias de sua vida a preservar uma região da inundação por meio de diques, ou a abrir canais que facilitem o comércio, ou a drenar pântanos infestados, presta mais serviços ao Estado que um esqueleto a pendular de uma forca numa corrente de ferro, ou desfeito em pedaços sobre uma roda de carroça.

(VOLTAIRE. **O preço da justiça.** Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 18-20)

Voltaire acusa o sentido **contraditório** de um determinado posicionamento ao referir-se a ele nestes segmentos:

- (A) massacrar habilmente um compatriota / detestar o homicídio
- (B) matem um homem / em grande aparato
- (C) Beccaria está enganado / o grande objetivo é servir o público
- (D) presta mais serviços ao Estado / trabalhos penosos e úteis
- (E) servir ao público / preservar uma região da inundação

8. FCC - 2022 - SEDU-ES - Professor MaPB - Ensino Fundamental e Médio - Língua Portuguesa-

Ai de ti, Ipanema

Há muitos anos, Rubem Braga começava assim uma de suas mais famosas crônicas: “Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste; porém minha voz te abalará até as entranhas.” Era uma exortação bíblica, apocalíptica, profética, ainda que irônica e hiperbólica. “Então quem especulará sobre o metro quadrado de teu terreno? Pois na verdade não haverá terreno algum.”

Na sua condenação, o Velho Braga antevia os sinais da degradação e da dissolução moral de um bairro prestes a ser tragado pelo pecado e afogado pelo oceano, sucumbindo em meio às abjeções e ao vício: “E os escuros peixes nadarão nas tuas ruas e a vasa fétida das marés cobrirá tua face”.

A praia já chamada de “princesinha do mar”, coitada, inofensiva e pura, era então, como Ipanema seria depois, a síntese mítica do hedonismo carioca, mais do que uma metáfora, uma metonímia.

No fim dos anos 50, Copacabana era o éden não contaminado ainda pelos plenos pecados, eram tempos idílicos e pastorais, a era da inocência, da bossa nova, dos anos dourados de JK, de Garrincha. Digo eu agora: Ai de ti, Ipanema, que perdeste a inocência e o sossego, e tomaste o lugar de Copacabana, e não percebeste os sinais que não são mais simbólicos: o emissário submarino se rompendo, as águas poluídas, as valas negras, as agressões, os assaltos, o medo e a morte.

(Adaptado de: VENTURA, Zuenir. *Crônicas de um fim de século.* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999, p. 166/167)

Ao qualificar a linguagem de Rubem Braga em sua crônica “Ai de ti, Copacabana”, Zuenir Ventura se vale dos termos exortação e condenação, para reconhecer no texto do Velho Braga,

- (A) a tonalidade grave de uma invectiva.
- (B) a informalidade de um discurso emocional.
- (C) o coloquialismo de um lírico confessional.
- (D) a retórica argumentativa dos clássicos.
- (E) a força épica de uma celebração.

9. FGV - 2022 - TJ-MS - Analista Judiciário - Área Fim- A linguagem tem múltiplas funções; a frase abaixo em que a função da linguagem empregada é a de abordar a própria linguagem (metalinguagem) é:

- (A) Para salvar seu crédito, você deve esconder a sua ruína;
- (B) Colhe as rosas enquanto estão vivas; amanhã, já não estarão como hoje;
- (C) Em geral, logo que uma coisa se torna útil deixa de ser bela;
- (D) Se você tiver que ser atropelado por um carro, é melhor que seja por uma Ferrari;
- (E) O não produz inimigos; o sim, falsos amigos.

10. FCC - 2022 - Prefeitura de Recife - PE - Agente Administrativo da Assistência Social- Atenção: Leia a crônica para responder à questão

O dono do pequeno restaurante é amável, sem derrame, e a fregueses mais antigos oferece, antes do menu, o jornal do dia “facilitado”, isto é, com traços vermelhos cercando as notícias importantes. Vez por outra, indaga se a comida está boa, oferece cigarzinho, queixa-se do resfriado crônico e pergunta pelo nosso, se o temos; se não temos, por aquele regime começado em janeiro, e de que desistimos. Também pelos filmes de espionagem, que mexem com ele na alma.

Espetar a despesa não tem problema, em dia de barra pesada. Chega a descontar o cheque a ser recebido no mês que vem (“Falta só uma semana, seu Adelino”).

Além dessas delícias raras, seu Adelino faculta ao cliente dar palpites ao cozinheiro e beneficiar-se com o filé mais fresquinho, o palmito de primeira, a batata feita na hora, especialmente para os eleitos. Enfim, autêntico papo-firme.

Uma noite dessas, o movimento era pequeno, seu Adelino veio sentar-se ao lado da antiga freguesa. Era hora do jantar dele, também. O garçom estendeu-lhe o menu e esperou. Seu Adelino, calado, olhava para a lista inexpressiva dos pratos do dia. A inspiração não vinha. O garçom já tinha ido e voltado duas vezes, e nada. A freguesa resolveu colaborar:

- Que tal um figado acebolado?
- Acabou, madame - atalhou o garçom.
- Deixe ver... Assada com coradas, está bem?
- Não, não tenho vontade disso - e seu Adelino sacudiu a cabeça.
- Bem, estou vendo aqui umas costeletas de porco com feijão-branco, farofa e arroz...
- Não é mau, mas acontece que ainda ontem comi uma carnezita de porco, e há dois dias que me servem feijão ao almoço - ponderou.

A freguesa de boa vontade virou-se para o garçom:

- Aqui no menu não tem, mas quem sabe se há um bacalhau a qualquer coisa? - pois seu Adelino (refletiu ela) é português, e como todo lusíada que se preza, há de achar isso a perdida.

Da cozinha veio a informação:

– Tem bacalhau à Gomes de Sá. Quer?
 – Pode ser isso – concordou seu Adelino, sem entusiasmo.
 Ao cabo de dez minutos, veio o garçom brandindo o Gomes de Sá. A freguesa olhou o prato, invejando-o, e, para estimular o apetite de seu Adelino:

– Está uma beleza!

– Não acho muito não – retorquiu, inapetente.

O prato foi servido, o azeite adicionado, e seu Adelino traçou o bacalhau, depois de lhe ser desejado bom apetite. Em silêncio.

Vendo que ele não se manifestava, sua leal conviva interpelou-o:

– Como é, está bom?

Com um risinho meio de banda, fez a crítica:

– Bom nada, madame. Isso não é bacalhau à Gomes de Sá nem aqui nem em Macau. É bacalhau com batatas. E vou lhe dizer: está mais para sem gosto do que com ele. A batata me sabe a insossa, e o bacalhau salgado em demasia, ai!

A cliente se lembrou, com saudade vera, daquele maravilhoso Gomes de Sá que se come em casa de d. Concessa. E foi detalhando:

– Lá em casa é que se prepara um legal, sabe? Muito tomate, pimentão, azeite de verdade, para fazer um molho pra lá de bom, e ainda acrescentam um ovo...

Seu Adelino emergiu da apatia, comoveu-se, os olhos brilhando, desta vez em sorriso aberto:

– Isso mesmo! Ovo cozido e ralado, azeitonas portuguesas, daquelas... Um santo, santíssimo prato!

Mas, encarando o concreto:

– Essa gente aqui não tem a ciência, não tem a ciência!

– Espera aí, seu Adelino, vamos ver no jornal se tem um bom filme de espionagem para o senhor se consolar.

Não tinha, infelizmente.

(Adaptado de: ANDRADE, Carlos Drummond de. 70 histórias. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 110-111)

O termo sublinhado em *a fregueses mais antigas* oferece, antes do menu, o jornal do dia “facilitado” exerce a mesma função sintática do termo sublinhado em:

(A) O garçom estendeu-lhe o menu e esperou

(B) seu Adelino veio sentar-se ao lado da antiga freguesia

(C) Vez por outra, indaga se a comida está boa

(D) Uma noite dessas, o movimento era pequeno

(E) seu Adelino faculta ao cliente dar palpites ao cozinheiro

11. FCC - 2022 - TRT - 14ª Região (RO e AC) - Analista Judiciário - Área Judiciária-

A chama é bela

Nos anos 1970 comprei uma casa no campo com uma bela lareira, e para meus filhos, entre 10 e 12 anos, a experiência do fogo, da brasa que arde, da chama, era um fenômeno absolutamente novo. E percebi que quando a lareira estava acesa eles deixavam a televisão de lado. A chama era mais bela e variada do que qualquer programa, contava histórias infinitas, não seguia esquemas fixos como um programa televisivo.

O fogo também se faz metáfora de muitas pulsões, do inflamar-se de ódio ao fogo da paixão amorosa. E o fogo pode ser a luz ofuscante que os olhos não podem fixar, como não podem encarar o Sol (o calor do fogo remete ao calor do Sol), mas devidamente

amestrado, quando se transforma em luz de vela, permite jogos de claro-escuro, vigílias noturnas nas quais uma chama solitária nos obriga a imaginar coisas sem nome...

O fogo nasce da matéria para transformar-se em substância cada vez mais leve e aérea, da chama rubra ou azulada da raiz à chama branca do ápice, até desmaiar em fumaça... Nesse sentido, a natureza do fogo é ascensional, remete a uma transcendência e, contudo, talvez porque tenhamos aprendido que ele vive no coração da Terra, é também símbolo de profundidades infernais. É vida, mas é também experiência de seu apagar-se e de sua contínua fragilidade.

(Adaptado de: ECO, Umberto. **Construir o inimigo**. Rio de Janeiro: Record, 2021, p. 54-55)

O verbo indicado entre parênteses deverá flexionar-se numa forma do plural para integrar corretamente a frase:

(A) Mais que os esquemas fixos dos programas de TV (**atrair**) as crianças o espetáculo da lareira.

(B) Sempre (**haver**), por conta dos poderes do fogo, as metáforas que o fazem representar nossas paixões.

(C) Não (**convir**) aos espectadores do fogo fixar-se demoradamente em suas luzes que podem engeguecê-los.

(D) No fogo (**convergir**), como espetáculo que é, as propriedades do brilho físico e as do estatuto metafórico.

(E) Aos múltiplos apelos do fogo (**atender**) nosso olhar aberto para o eterno espetáculo que suas chamas constituem.

12. FCC - 2022 - TRT - 14ª Região (RO e AC) - Analista Judiciário - Área Judiciária

O meu ofício

O meu ofício é escrever, e sei bem disso há muito tempo. Espero não ser mal-entendida: não sei nada sobre o valor daquilo que posso escrever. Quando me ponho a escrever, sinto-me extraordinariamente à vontade e me movo num elemento que tenho a impressão de conhecer extraordinariamente bem: utilizo instrumentos que me são conhecidos e familiares e os sinto bem firmes em minhas mãos. Se faço qualquer outra coisa, se estudo uma língua estrangeira, se tento aprender história ou geografia, ou tricotar uma malha, ou viajar, sofro e me pergunto como é que os outros conseguem fazer essas coisas. E tenho a impressão de ser cega e surda como uma náusea dentro de mim.

Já quando escrevo nunca penso que talvez haja um modo mais correto, do qual os outros escritores se servem. Não me importa nada o modo dos outros escritores. O fato é que só sei escrever histórias. Se tento escrever um ensaio de crítica ou um artigo sob encomenda para um jornal, a coisa sai bem ruim. O que escrevo nesses casos tenho de ir buscar fora de mim. E sempre tenho a sensação de enganar o próximo com palavras tomadas de empréstimo ou furtadas aqui e ali.

Quando escrevo histórias, sou como alguém que está em seu país, nas ruas que conhece desde a infância, entre as árvores e os muros que são seus. Este é o meu ofício, e o farei até a morte. Entre os cinco e dez anos ainda tinha dúvidas e às vezes imaginava que podia pintar, ou conquistar países a cavalo, ou inventar uma nova máquina. Mas a primeira coisa séria que fiz foi escrever um conto, um conto curto, de cinco ou seis páginas: saí de mim como um milagre, numa noite, e quando finalmente fui dormir estava exausta, atônita, estupefata.

(Adaptado de: GINZBURG, Natalia. *As pequenas virtudes*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015, p. 72-77, *passim*)

As normas de concordância verbal encontram-se plenamente observadas em:

- (A) As palavras que a alguém ocorrem deitar no papel acabam por identificar o estilo mesmo de quem as escreveu.
- (B) Gaba-se a autora de que às palavras a que recorre nunca falta a espontaneidade dos bons escritos.
- (C) Faltam às tarefas outras de que poderiam se incumbir a facilidade que encontra ela em escrever seus textos.
- (D) Os possíveis entraves para escrever um conto, revela a autora, logo se dissipou em sua primeira tentativa.
- (E) Não haveria de surgir impulsos mais fortes, para essa escritora, do que os que a levaram a imaginar histórias

13. FCC - 2022 - TJ-CE - Analista Judiciário - Ciência da Computação - Infraestrutura de TI- Atenção: Para responder à questão, leia o início do conto “Missa do Galo”, de Machado de Assis.

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela, trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite.

A casa em que eu estava hospedado era a do escrívão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas. A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. A família era pequena, o escrívão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos. Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que o teatro era um eufemismo em ação. Meneses trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça*; mas afinal, resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito.

Boa Conceição! Chamavam-lhe “a santa”, e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar.

Naquela noite de Natal foi o escrívão ao teatro. Era pelos anos de 1861 ou 1862. Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver “a missa do galo na Corte”. A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto. Dali passaria ao corredor da entrada e sairia sem acordar ninguém. Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrívão, eu levaria outra, a terceira ficava em casa.

— Mas, Sr. Nogueira, que fará você todo esse tempo? perguntou-me a mãe de Conceição.

— Leio, D. Inácia.

Tinha comigo um romance, os Três Mosqueteiros, velha tradução creio do Jornal do Comércio. Sentei-me à mesa que havia no centro da sala, e à luz de um candeeiro de querosene, enquanto a casa dormia, trepei ainda uma vez ao cavalo magro de D’Artagnan e fui-me às aventuras. Os minutos voavam, ao contrário do que costumam fazer, quando são de espera; ouvi bater onze horas, mas quase sem dar por elas, um acaso. Entretanto, um pequeno rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura.

(Adaptado de: Machado de Assis. **Contos: uma antologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988)

***comborça**: qualificação humilhante da amante de homem casado

Verifica-se o emprego de vírgula para assinalar a supressão de um verbo em:

- (A) A família era pequena, o escrívão, a mulher, a sogra e duas escravas.
- (B) Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrívão, eu levaria outra, a terceira ficava em casa.
- (C) A casa em que eu estava hospedado era a do escrívão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas.
- (D) Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela, trinta.
- (E) Vivia tranquilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios.

14. FCC - 2022 - TRT - 23ª REGIÃO (MT) - Analista Judiciário - Área Administrativa-

Crimes ditos “passionais”

A história da humanidade registra poucos casos de mulheres que mataram por se sentirem traídas ou desprezadas. Não sabemos, ainda, se a emancipação feminina irá trazer também esse tipo de igualdade: a igualdade no crime e na violência. Provavelmente, não. O crime dado como passional costuma ser uma reação daquele que se sente “possuidor” da vítima. O sentimento de posse, por sua vez, decorre não apenas do relacionamento sexual, mas também do fator econômico: o homem é, em boa parte dos casos, o responsável maior pelo sustento da casa. Por tudo isso, quando ele se vê contrariado, repellido ou traído, acha-se no direito de matar.

O que acontece com os homens que matam mulheres quando são levados a julgamento? São execrados ou perdoados? Como reage a sociedade e a Justiça brasileiras diante da brutalidade que se tenta justificar como resultante da paixão? Há decisões estapafúrdias, sentenças que decorrem mais em função da eloquência dos advogados e do clima emocional prevalecente entre os jurados do que das provas dos autos.

Vejam-se, por exemplo, casos de crimes passionais cujos responsáveis acabaram sendo inocentados com o argumento de que houve uma “legítima defesa da honra”, que não existe na lei. Os motivos que levam o criminoso passional a praticar o ato delituoso têm mais a ver com os sentimentos de vingança, ódio, rancor, frustração, vaidade ferida, narcisismo maligno, prepotência, egoísmo do que com o verdadeiro sentimento de honra.

A evolução da posição da mulher na sociedade e o desmoronamento dos padrões patriarcais tiveram grande repercussão nas decisões judiciais mais recentes, sobretudo nos crimes passionais. A sociedade brasileira vem se dando conta de que mulheres não podem ser tratadas como cidadãs de segunda categoria, submetidas ao poder de homens que, com o subterfúgio da sua “paixão”, vinham assumindo o direito de vida e morte sobre elas.

(Adaptado de: ELUF, Luiza Nagib. *A paixão no banco dos réus*. São Paulo: Saraiva, 2002, XI-XIV, *passim*)

É inteiramente regular a pontuação do seguinte período:

- (A) A autora do texto reclama, com senso de justiça que não se considere passional um crime movido pelo rancor, e pelo ódio.
 (B) Como reage, a sociedade, quando se vê diante desses crimes em que, a paixão alegada, vale como uma atenuante.
 (C) Tratadas há muito, como cidadãs de segunda classe, as mulheres, aos poucos, têm garantido seus direitos fundamentais.
 (D) Não é a paixão, mas sim, os motivos mais torpes, que estão na raiz mesma, dos crimes hediondos apresentados como passionais.
 (E) Há advogados cuja retórica, encenada em tom emocional, acaba por convencer o júri, inocentando assim um frio criminoso.

15. FCC - 2022 - DPE-AM - Analista Jurídico de Defensoria - Ciências Jurídicas Considere o texto abaixo para responder à questão.

[Viver a pressa]

Há uma continuidade entre a lógica intensamente competitiva e calculista do mundo do trabalho e aquilo que somos e fazemos nas horas em que estamos fora dele.

O vírus da pressa alastra-se em nossos dias de uma forma tão epidêmica como a peste em outros tempos: a frequência do acesso a um website despenca caso ele seja mais lento que um site rival. Mais de um quinto dos usuários da internet desistem de um vídeo caso ele demore mais que cinco segundos para carregar.

Excitação efêmera, sinal de tédio à espreita. Estará longe o dia em que toda essa pressa deixe de ser uma obsessão? Será que a adaptação triunfante aos novos tempos da velocidade máxima acabará por esvaziar até mesmo a consciência dessa nossa degradação descontrolada?

(Adaptado de: GIANETTI, Eduardo. *Trópicos utópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 88)

Está plenamente adequada a pontuação do seguinte período:

- (A) Ao detectar, em nossos dias tão agitados, o vírus da pressa, que contamina não apenas o tempo do trabalho, mas também o tempo de outras ocupações, o autor mostra seu temor de que, se assim continuar, nossa civilização se degradará.
 (B) Ao detectar em nossos dias, tão agitados o vírus da pressa, que contamina não apenas o tempo do trabalho mas, também, o tempo de outras ocupações, o autor mostra seu temor, de que, se assim continuar, nossa civilização se degradará.
 (C) Ao detectar, em nossos dias tão agitados o vírus da pressa, que contamina, não apenas o tempo do trabalho mas também o tempo de outras ocupações, o autor mostra seu temor de que, se assim continuar nossa civilização, se degradará.
 (D) Ao detectar em nossos dias tão agitados, o vírus da pressa que contamina, não apenas o tempo do trabalho mas, também o tempo, de outras ocupações, o autor mostra seu temor de que, se assim continuar nossa civilização se degradará.
 (E) Ao detectar em nossos dias tão agitados o vírus, da pressa que contamina não apenas o tempo do trabalho, mas também o tempo de outras ocupações, o autor mostra, seu temor, de que, se assim continuar nossa civilização se degradará.

16. FCC - 2020 - AL-AP - Analista Legislativo - Assessor Jurídico Legislativo- Atenção: Para responder à questão, baseie-se no texto abaixo.

Distribuição justa

A justiça de um resultado distributivo das riquezas depende das dotações iniciais dos participantes e da lisura do processo do qual ele decorre. Do ponto de vista coletivo, a questão crucial é: a desigualdade observada reflete essencialmente os talentos, esforços e valores diferenciados dos indivíduos, ou, ao contrário, ela resulta de um jogo viciado na origem e no processo, de uma profunda falta de equidade nas condições iniciais de vida, da privação de direitos elementares ou da discriminação racial, sexual, de gênero ou religiosa?

A condição da família em que uma criança tiver a sorte ou o infortúnio de nascer, um risco comum, a todos, passa a exercer um papel mais decisivo na definição de seu futuro do que qualquer outra coisa ou escolha que possa fazer no ciclo da vida. A falta de um mínimo de equidade nas condições iniciais e na capacitação para a vida tolhe a margem de escolha, vicia o jogo distributivo e envenena os valores da convivência. A igualdade de oportunidades está na origem da emancipação das pessoas. Crianças e jovens precisam ter a oportunidade de desenvolver seus talentos de modo a ampliar seu leque de escolhas possíveis na vida prática e eleger seus projetos, apostas e sonhos de realização.

(Adaptado de: GIANETTI, Eduardo. *Trópicos utópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 106)

No emprego das formas verbais, são regulares a flexão e a concordância na frase:

- (A) Se ninguém se dispuser a mudar esse processo, ou vir pelo menos a reavaliá-lo, não se fará justiça quanto às riquezas a se distribuir.
 (B) À medida que se recomporem as condições iniciais do processo, será maior a possibilidade de se atenderem a cada um de seus ideais.

(C) Se não se contiverem os vícios do processo de distribuição das riquezas, ele seguirá sendo envenenado pelas mesmas injustiças.

(D) Caso não se retenham seus pecados de origem, a distribuição de riquezas não alcançará os objetivos da justiça que se desejam fazer.

(E) Como eles não requisaram maior igualdade de oportunidades, viram-se prejudicados pelo processo a que se deram um referendo.

17. FCC - 2022 - TJ-CE - Analista Judiciário - Ciência da Computação - Sistemas da Informação-

1. Qual é a principal obra que produzem os autores e narradores dos novos gêneros autobiográficos? Um personagem chamado eu. O que todos criam e recriam ao performar as suas vidas nas vitrines interativas de hoje é a própria personalidade.

2. A autoconstrução de si como um personagem visível seria uma das metas prioritárias de grande parte dos relatos cotidianos, compostos por imagens autorreferentes, numa sorte de espetáculo pessoal em diálogo com os demais membros das diversas redes.

3. Por isso, os canais de comunicação das mídias sociais da internet são também ferramentas para a criação de si. Esses instrumentos de autoestilização agora se encontram à disposição de qualquer um. Isso significa um setor crescente da população mundial, mas também, ao mesmo tempo, remete a outro sentido dessa expressão. “Qualquer um” significa ninguém extraordinário, em princípio, por ter produzido alguma coisa excepcional, e que tampouco se vê impelido a fazê-lo para virar um personagem público. A insistência nessa ideia de que “agora qualquer um pode” encontra-se no cume das louvações democratizantes plasmadas em conceitos como os de “inclusão digital”, recorrentes nas análises mais entusiastas destes fenômenos, tanto no âmbito acadêmico como no jornalístico.

4. Em que pese a suposta liberdade de escolha de cada usuário, há códigos implícitos e fórmulas bastante explícitas para o sucesso dessa autocriação.

5. As diversas versões dessas personalidades que performam em múltiplas telas admitem certa variabilidade individual, mas costumam partir de uma base comum. Essa modalidade subjetiva que hoje triunfa está impregnada com alguns vestígios do estilo do artista romântico, mas não se trata de alguém que procura produzir uma obra independente do seu criador. Ao invés disso, toda a energia e os recursos estilísticos estão dirigidos a que esse autor de si mesmo seja capaz de criar um personagem dotado de uma personalidade atraente. Trata-se de uma obra para ser vista e, nessa exposição, a obra precisa conquistar os aplausos do público. É uma subjetividade que se autocria em contato permanente com o olhar alheio, algo que se cinzela a todo momento para ser compartilhado, curtido, comentado e admirado. Por isso, trata-se de um tipo de construção de si alterdirigida, recorrendo aos conceitos propostos pelo sociólogo David Riesman, no livro *A multidão solitária*.

(Adaptado de: Paula Sibília. O show do eu: a intimidade como espetáculo. Contraponto, edição digital)

Está correta a redação da seguinte frase:

(A) Têm-se que o modo de vida dos jovens mais abastados das grandes cidades estadunidenses estão no cerne do novo tipo de personalidade das mídias sociais.

(B) Diariamente exhibe-se fotografias autorreferentes nas mídias sociais, fazendo de seus autores um tipo de personagem já visto no cinema e na televisão.

(C) Por tratar-se de uma obra à ser vista, os relatos autobiográficos encontrados nas mídias sociais, precisam conquistar grande audiência.

(D) Como é sabido, existe inúmeras estratégias de autopromoção com o intuito de aumentar a visibilidade de uma personalidade virtual.

(E) Grande parte dos relatos cotidianos encontrados nas mídias sociais possui como meta a autopromoção da própria personalidade.

18. FCC - 2022 - TRT - 23ª REGIÃO (MT) - Analista Judiciário - Área Administrativa- Crimes ditos “passionais”

A história da humanidade registra poucos casos de mulheres que mataram por se sentirem traídas ou desprezadas. Não sabemos, ainda, se a emancipação feminina irá trazer também esse tipo de igualdade: a igualdade no crime e na violência. Provavelmente, não. O crime dado como passional costuma ser uma reação daquele que se sente “possuidor” da vítima. O sentimento de posse, por sua vez, decorre não apenas do relacionamento sexual, mas também do fator econômico: o homem é, em boa parte dos casos, o responsável maior pelo sustento da casa. Por tudo isso, quando ele se vê contrariado, repellido ou traído, acha-se no direito de matar.

O que acontece com os homens que matam mulheres quando são levados a julgamento? São execrados ou perdoados? Como reage a sociedade e a Justiça brasileiras diante da brutalidade que se tenta justificar como resultante da paixão? Há decisões estapafúrdias, sentenças que decorrem mais em função da eloquência dos advogados e do clima emocional prevaiente entre os jurados do que das provas dos autos.

Vejam-se, por exemplo, casos de crimes passionais cujos responsáveis acabaram sendo inocentados com o argumento de que houve uma “legítima defesa da honra”, que não existe na lei. Os motivos que levam o criminoso passional a praticar o ato delituoso têm mais a ver com os sentimentos de vingança, ódio, rancor, frustração, vaidade ferida, narcisismo maligno, prepotência, egoísmo do que com o verdadeiro sentimento de honra.

A evolução da posição da mulher na sociedade e o desmoronamento dos padrões patriarcais tiveram grande repercussão nas decisões judiciais mais recentes, sobretudo nos crimes passionais. A sociedade brasileira vem se dando conta de que mulheres não podem ser tratadas como cidadãs de segunda categoria, submetidas ao poder de homens que, com o subterfúgio da sua “paixão”, vinham assumindo o direito de vida e morte sobre elas.

(Adaptado de: ELUF, Luiza Nagib. A paixão no banco dos réus. São Paulo: Saraiva, 2002, XI-XIV, passim)

Considere as orações:

- I. Há crimes ditos passionais.
- II. Os agentes desses crimes são por vezes inocentados.
- III. Os inocentados alegam legítima defesa da honra.

Essas orações articulam-se de modo claro, correto e coerente neste período único:

- (A) São ditos passionais os crimes inocentados, por alegarem os criminosos, por vezes, legítima defesa da honra.
- (B) É a legítima defesa da honra a alegação de que os agentes de crimes ditos passionais usam ao serem inocentados.
- (C) Os inocentados agentes de crimes ditos passionais, alegam a razão da legítima defesa da honra.
- (D) Ao alegarem legítima defesa da honra, são por vezes inocentados os agentes dos crimes ditos passionais.
- (E) São por vezes inocentados, sendo alegado legítima defesa da honra, os agentes de crimes ditos passionais.

19. FCC - 2019 - SANASA Campinas - Técnico de Instrumentação - Automação de Processos-

Diversos países estão propondo alternativas para enfrentar o problema da poluição oceânica, mas, até o momento, não tomaram quaisquer medidas concretas. A organização holandesa The Ocean Cleanup resolveu dar um passo à frente e assumir a missão de combater a poluição oceânica nos próximos anos.

A organização desenvolveu uma tecnologia para erradicar os plásticos que poluem os mares do planeta e pretende começar a limpar o Great Pacific Garbage Patch (a maior coleção de detritos marinhos do mundo), no Oceano Pacífico Norte, utilizando seu sistema de limpeza recentemente redesenhado.

Em resumo, a ideia principal do projeto é deixar as correntes oceânicas fazer todo o trabalho. Uma rede de telas em forma de “U” coletaria o plástico flutuante até um ponto central. O plástico concentrado poderia, então, ser extraído e enviado à costa marítima para fins de reciclagem.

(Texto adaptado. Disponível em: <https://futuroexponencial.com>)

Em resumo, a ideia principal do projeto é deixar as correntes oceânicas fazer todo o trabalho. (3º parágrafo)

O conteúdo da frase acima está preservado nesta outra redação, respeitando-se as regras de ortografia e acentuação:

- (A) Em síntese, a ideia principal do projeto equivale a deixar que as correntes oceânicas furtem-se a quaisquer trabalhos.
- (B) Para sintetisar, a ideia principal do projeto tem haver com deixar que as correntes oceânicas executem o trabalho integralmente.
- (C) De modo sucinto, a ideia principal do projeto está em deixar que as correntes oceânicas desempenhem qualquer trabalho.
- (D) Em poucas palavras, a ideia principal do projeto consiste em deixar que as correntes oceânicas realizem o trabalho completo.
- (E) Sem mais delongas, a ideia principal do projeto assemelha-se a deixar que as correntes oceânicas desempenhem hesitosamente o trabalho.

20. FCC - 2018 - SABESP - Estagiário - Nível Médio- A concordância, a ortografia e a acentuação estão plenamente corretas na frase que se encontra em:

- (A) Falta e ausência têm em quaisquer seres humanos.
- (B) Não hão falta e ausência em uma série de indivíduos.
- (C) Não existem falta e ausência como sentimentos humanos.
- (D) Todos nós nos sentimos em falta para com o outro as vezes.
- (E) Não haviam falta e ausência em nós quando eramos crianças.

21. (IF BAIANO - ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO – IF-BA – 2019)

Acerca de seus conhecimentos em redação oficial, é correto afirmar que o vocativo adequado a um texto no padrão ofício destinado ao presidente do Congresso Nacional é

- (A) Senhor Presidente.
- (B) Excelentíssimo Senhor Presidente.
- (C) Presidente.
- (D) Excelentíssimo Presidente.
- (E) Excelentíssimo Senhor.

22. (CÂMARA DE CABO DE SANTO AGOSTINHO - PE - AUXILIAR ADMINISTRATIVO - INSTITUTO AOCP - 2019)

Referente à aplicação de elementos de gramática à redação oficial, os sinais de pontuação estão ligados à estrutura sintática e têm várias finalidades. Assinale a alternativa que apresenta a pontuação que pode ser utilizada em lugar da vírgula para dar ênfase ao que se quer dizer.

- (A) Dois-pontos.
- (B) Ponto-e-vírgula.
- (C) Ponto-de-interrogação.
- (D) Ponto-de-exclamação.

23. (UNIR - TÉCNICO DE LABORATÓRIO - ANÁLISES CLÍNICAS- AOCP – 2018)

Pode-se dizer que redação oficial é a maneira pela qual o Poder Público redige atos normativos e comunicações. Em relação à redação de documentos oficiais, julgue, como VERDADEIRO ou FALSO, os itens a seguir.

A língua tem por objetivo a comunicação. Alguns elementos são necessários para a comunicação: a) emissor, b) receptor, c) conteúdo, d) código, e) meio de circulação, f) situação comunicativa. Com relação à redação oficial, o emissor é o Serviço Público (Ministério, Secretaria, Departamento, Divisão, Serviço, Seção). O assunto é sempre referente às atribuições do órgão que comunica. O destinatário ou receptor dessa comunicação ou é o público, o conjunto dos cidadãos, ou outro órgão público, do Executivo ou dos outros Poderes da União.

- () Certo
- () Errado

24. (IF-SC - ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO- IF-SC - 2019)

Determinadas palavras são frequentes na redação oficial. Conforme as regras do Acordo Ortográfico que entrou em vigor em 2009, assinale a opção CORRETA que contém apenas palavras grafadas conforme o Acordo.

I. abaixo-assinado, Advocacia-Geral da União, antihigiênico, capitão de mar e guerra, capitão-tenente, vice-coordenador.

II. contra-almirante, co-obrigação, coocupante, decreto-lei, diretor-adjunto, diretor-executivo, diretor-geral, sócio-gerente.

III. diretor-presidente, editor-assistente, editor-chefe, ex-diretor, general de brigada, general de exército, segundo-secretário.

IV. matéria-prima, ouvidor-geral, papel-moeda, pós-graduação, pós-operatório, pré-escolar, pré-natal, pré-vestibular; Secretaria-Geral.

V. primeira-dama, primeiro-ministro, primeiro-secretário, pró-ativo, Procurador-Geral, relator-geral, salário-família, Secretaria-Executiva, tenente-coronel.

Assinale a alternativa CORRETA:

- (A) As afirmações I, II, III e V estão corretas.
- (B) As afirmações II, III, IV e V estão corretas.
- (C) As afirmações II, III e IV estão corretas.
- (D) As afirmações I, II e IV estão corretas.
- (E) As afirmações III, IV e V estão corretas.

25. (PC-MG - ESCRIVÃO DE POLÍCIA CIVIL - FUMARC – 2018)

Na Redação Oficial, exige-se o uso do padrão formal da língua. Portanto, são necessários conhecimentos linguísticos que fundamentem esses usos.

Analise o uso da vírgula nas seguintes frases do Texto 3:

1. Um crime bárbaro mobilizou a Polícia Militar na Região de Venda Nova, em Belo Horizonte, ontem.

2. O rapaz, de 22 anos, se apresentou espontaneamente à 9ª Área Integrada de Segurança Pública (Aisp) e deu detalhes do crime.

3. Segundo a polícia, o jovem informou que tinha um relacionamento difícil com a mãe e teria discutido com ela momentos antes de desferir os golpes.

INDIQUE entre os parênteses a justificativa adequada para uso da vírgula em cada frase.

- () Para destacar deslocamento de termos.
- () Para separar adjuntos adverbiais.
- () Para indicar um aposto.

A sequência CORRETA, de cima para baixo, é:

- (A) 1 – 2 – 3.
- (B) 2 – 1 – 3.
- (C) 3 – 1 – 2.
- (D) 3 – 2 – 1.

26. PREFEITURA DE SANTANA DO LIVRAMENTO-RS – PROFESSOR DE PORTUGUÊS – OMNI – 2021

Quanto à diferença entre Norma Culta e Variações Linguísticas, assinale a alternativa CORRETA:

I – A norma culta é indispensável e tão importante quanto as variações linguísticas. A norma culta rege um idioma, aponta caminhos e deve ser estudada na escola para que assim todos tenham acesso às diferentes formas de pensar a língua. Já as variações linguísticas comprovam a organicidade da língua: ela não está encerrada nos dicionários ou gramáticas; está viva, na boca do povo, seus verdadeiros donos.

II – Norma culta é indispensável para o perfeito funcionamento da língua na sociedade. Isso porque ela rege o idioma, ou seja, é em torno dela que as demais variações se tornam possíveis sendo que as variações linguísticas, é um fenômeno de variações que acontece com a língua e pode ser compreendida por intermédio das variações históricas e regionais.

III – A norma culta resulta da adequação da expressão às finalidades específicas do processo de interação verbal com base no grau de reflexão sobre as formas que constituem a competência comunicativa do sujeito falante, e as variações linguísticas são o conjunto de fenômenos linguísticos variáveis que são usados habitualmente por falantes escolarizados em situações mais monitoradas de fala e de escrita.

- (A) Apenas a I está correta.
- (B) Apenas a I e II está correta.
- (C) Todas estão corretas.
- (D) Nenhuma das alternativas.

27. PREFEITURA DE CRUZEIRO-SP – PROFESSOR PEB II – INSTITUTO EXCELÊNCIA – 2018

As variações linguísticas ocorrem principalmente nos âmbitos geográficos, temporais e sociais. Defina variações históricas:

- (A) São variações que ocorrem de acordo com o local onde vivem os falantes, sofrendo sua influência. Este tipo de variação ocorre porque diferentes regiões têm diferentes culturas, com diferentes hábitos, modos e tradições, estabelecendo assim diferentes estruturas linguísticas.
- (B) São variações que ocorrem de acordo com os hábitos e cultura de diferentes grupos sociais. Este tipo de variação ocorre porque diferentes grupos sociais possuem diferentes conhecimentos, modos de atuação e sistemas de comunicação.
- (C) São variações que ocorrem de acordo com o contexto ou situação em que decorre o processo comunicativo. Há momentos em que é utilizado um registro formal e outros em que é utilizado um registro informal.
- (D) São variações que ocorrem de acordo com as diferentes épocas vividas pelos falantes, sendo possível distinguir o português arcaico do português moderno, bem como diversas palavras que ficam em desuso.

28. IF-SP – PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – FUNDEP – 2018

Associe corretamente a COLUNA I que apresenta as variações linguísticas com seus respectivos conceitos na COLUNA II.

COLUNA I

- 1 – Variações históricas.
- 2 – Variações geográficas.
- 3 – Variações sociais.
- 4 – Variações estilísticas

COLUNA II

- () Condicionam a existência de, pelo menos dois estados sucessivos de uso da língua: a substituta e a substituída.
- () A língua sofre influências dos ambientes em que ela é aprendida e utilizada e apresenta padrões de uso da língua.
- () A língua serve às situações de comunicação das quais o sujeito participa, revelando diferenças notáveis.
- () É decorrente da extensão da comunidade linguística, traduzida na forma de pronunciar alguns fonemas, nas construções sintáticas e nas escolhas vocabulares.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO ACRE

HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E REALIDADE ÉTNICA E SOCIAL DO ACRE: A ANEXAÇÃO DO ACRE AO BRASIL. O PROCESSO DE OCUPAÇÃO DAS TERRAS ACREANAS, A OCUPAÇÃO INDÍGENA, A IMIGRAÇÃO NORDESTINA E A PRODUÇÃO DA BORRACHA E A INSURREIÇÃO. ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO ACRE E EXPRESSÃO LITERÁRIA. A CHEGADA DOS “PAULISTAS” NAS TERRAS ACREANAS A PARTIR DOS ANOS 1970 DO SÉCULO PASSADO: ÊXODO RURAL, CONFLITOS PELA TERRA E INVASÕES DO ESPAÇO URBANO. COMEMORAÇÕES CÍVICAS

O Estado do Acre desempenhou um papel relevante na história da região Amazônica durante a expansão da economia da borracha no fim do século XIX pelo potencial de riqueza natural dos rios acreanos e pela qualidade e produtividade dos seringais existentes em seu território. O Acre foi cenário do surgimento de organizações sociais e políticas inovadoras nas últimas décadas do século XX baseadas na defesa do valor econômico dos recursos naturais. E hoje, tendo optado por um modelo de desenvolvimento que busca conciliar o uso econômico das riquezas da floresta com a modernização de atividades que impactam o meio ambiente, reassume importância estratégica no futuro da Amazônia. O Acre vem mostrando que é possível crescer com inclusão social e proteção do meio ambiente.

O povoamento humano do Acre teve início, provavelmente, entre 20 mil e 10 mil anos atrás, quando grupos provenientes da Ásia chegaram à América do Sul após uma longa migração e ocuparam as terras baixas da Amazônia. Registros arqueológicos só recentemente estudados vem permitindo o conhecimento das origens dessas culturas imemoriais. Mas foi do conflito entre grupos indígenas e migrantes nordestinos que se originou a sociedade acreana tal como a conhecemos na atualidade.

Em meados do século XIX, quando a região amazônica começou a ser conquistada e inserida no mercado, a ocupação dos altos rios Purus e Juruá pelos povos nativos apresentava uma divisão territorial entre dois grupos linguísticos com significativas diferenças: no Purus havia o predomínio de grupos Aruan e Aruak, do mesmo tronco linguístico, no vale do Juruá havia o predomínio de grupos Pano. Cinco grupos nativos diferentes ocupavam os espaços da Amazônia Sul Ocidental.

A ocupação do território habitado por indígenas e que hoje forma o Estado do Acre teve início com o primeiro ciclo econômico da borracha, por volta da segunda metade da década de 1800. Esse ciclo, que marcou os Estados da Amazônia, em geral, está associado com a demanda industrial internacional da Europa e dos EUA, a partir de fins do século XIX. Para suprir à procura pela borracha, foi organizado um sistema de circulação de produtos e mercadorias conectando seringueiros e seringalistas que comandavam a produção na Amazônia a comerciantes do Amazonas e Pará e grupos financeiros da Europa, lançando os fundamentos da empresa extrativa da borracha.

A ocupação do Estado do Acre, diferentemente de outros Estados da Amazônia, apresenta algumas particularidades que merecem destaque, por suas consequências sociais, culturais e políticas. Grande parte dessas particularidades está associada com questões fundiárias históricas e as lutas que essas desencadearam, desde 1867, quando o governo do Império do Brasil assina o Tratado de Ayacucho, reconhecendo ser da Bolívia o antigo espaço que hoje pertence ao Estado do Acre.

A partir de 1878, a empresa seringalista alcançou a boca do rio Acre controlando a exploração em todo o médio Purus e, em 1880, ultrapassou a Linha Cunha Gomes, limite final das fronteiras legais brasileiras, expandindo-se para território boliviano. Intensa seca ocorrida na região nordestina, em 1877, disponibilizou a mão de obra necessária para o empreendimento extrativista, população que não estava conseguindo a sobrevivência em fazendas e pequenas propriedades agrícolas do Nordeste. Na sequência, em 1882, os migrantes que vieram do Nordeste brasileiro, fugindo das secas, fundaram o seringal Empresa, que mais tarde veio a ser a capital do Acre, Rio Branco.

Nessa época, o governo da Bolívia pretendia passar o controle do território do Acre para o Anglo-Bolivian Syndicate de Nova York, por meio de um contrato que concedia não só o monopólio sobre a produção e exportação da borracha, como também auferia os direitos fiscais, mantendo ainda as tarefas de polícia local. A reação dos acreanos se concretizou com a rebelião de Plácido de Castro. Também o governo brasileiro iniciou ações diplomáticas, capitaneadas pelo Barão de Rio Branco.

Em 1901, Luís Galvez, com o apoio do governador do Estado do Amazonas, proclamou o Acre Estado Independente, acirrando os conflitos entre bolivianos, seringueiros e seringalistas. As negociações entre o governo brasileiro e o boliviano chegaram a um acordo em 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis, por meio do qual o Brasil incorporou ao território nacional uma extensão de terra de quase 200 mil km², que foi entregue a 60 mil seringueiros e suas famílias para que lá pudessem exercer as funções extrativas da borracha.

Historicamente, a migração dos nordestinos ampliou as fronteiras do país na Região Norte e contribuiu para a geração de riquezas oriundas do crescente volume e valor das exportações brasileiras de borracha no período. A crise de preços desse produto, nos primeiros anos do século XX, acabou dando origem a um modelo de ocupação baseado em atividades de subsistência e comerciais em escala reduzida, dependente diretamente dos recursos naturais disponíveis no local. Contudo, a partir de 1912, o Brasil perdeu a supremacia da borracha. Esse fato foi ocasionado pelos altos custos da extração do produto, que impossibilitavam a competição com as plantações do Oriente; inexistência de pesquisas agrônomicas em larga escala devidamente amparadas pelo setor público; falta de visão empresarial dos brasileiros ligados ao comércio da goma elástica; carência de uma mão de obra barata da região, elemento essencial ao sistema produtivo; insuficiência de capital financeiro aliada à distância e às condições naturais adversas da região. Os seringueiros que trabalhavam na

extração do látex se mantiveram em alguns seringais, sobrevivendo por meio da exploração da madeira, pecuária, comércio de peles e atividades ligadas à coleta e produção de alimentos.

Por mais de cem anos essa sociedade teve como base a exploração da borracha, castanha, pesca, madeira, agricultura e pecuária em pequena escala. Se, por um lado, essa tradição contribuiu para a manutenção quase inalterada dos recursos naturais, gerou graves desigualdades sociais pela ausência de políticas de infraestrutura social e produtiva para a maioria da população.

Impacto sobre as sociedades indígenas

Como parte do mesmo processo desencadeado pela demanda da borracha, caucheiros peruanos vindos do Sudoeste cortavam a região das cabeceiras do Juruá e do Purus, enquanto os primeiros seringalistas bolivianos começavam a se expandir pelo vale de Madre de D'ós e ocupar as terras acreanas pelo sul. Frente a essas investidas, os povos nativos da região viram-se cercados por brasileiros, peruanos e bolivianos sem ter para onde fugir ou como resistir à enorme pressão que vinha do capital internacional, que dependia da borracha amazônica. Para os índios inaugurou-se um novo tempo: de senhores das terras da Amazônia Sul-ocidental passaram a ser vistos como entrave à exploração da borracha e do caucho na região.

Desde o estabelecimento da empresa extrativista da borracha até a década de 1980, os índios do Acre passaram por uma longa fase de degradação de sua cultura tradicional, que inclui expropriação da mão de obra, descaracterização da cultura e desestruturação da organização social. O encontro entre culturas indígenas e não-indígenas foi marcado pelo confronto, que se expressou de forma cruel e excludente. Entre os anos de 1880 e 1910, o intenso ritmo da exploração da borracha resultou no extermínio de inúmeros grupos indígenas. Além disso, o estabelecimento da empresa extrativista da borracha alterou a forma de organização social dos índios. Alguns pequenos grupos ainda conseguiram se refugiar nas cabeceiras mais isoladas dos rios, mas a grande maioria foi pressionada a se modificar para não desaparecer.

A escassez da mão de obra levou ao emprego crescente das comunidades indígenas remanescentes nos seringais. Os comerciantes sírio-libaneses substituíram as casas aviadoras de Belém e Manaus na função de abastecer os barracões e manter ativos os seringais, e a população foi se estabelecendo na beira dos rios, dando origem a um segmento social tradicional do Estado, os ribeirinhos.

Ribeirinhos

No curso dos anos de exploração da borracha e mesmo entre as crises, às margens dos rios do Acre estabeleceram-se os ribeirinhos, que constituíram comunidades organizadas a partir de unidades produtivas familiares que utilizam os rios como principal meio de transporte, de produção e de relações sociais.

O ribeirinho, em sua maioria, é oriundo do Nordeste ou descende de pessoas daquela região. Destacamos que, com as agudas crises da borracha, muitos desses homens e suas famílias se fixaram nas margens dos rios, constituindo um tipo de população tradicional com estilo próprio na qual o rio tornou-se um dos elementos centrais de sua identidade.

Os produtores ribeirinhos desenvolvem uma economia de subsistência bastante diversificada, ao mesmo tempo adaptada e condicionada pelo meio ambiente, sem agredi-lo com práticas como queima e desmatamento da floresta. Por isso, sempre estiveram junto com os seringueiros na organização e defesa dos direitos de ocupação das áreas onde viviam.

Autonomia acreana

Apesar de o Tratado de Petrópolis ter reconhecido o território acreano como brasileiro, a incorporação ocorreu na forma de território e não como um Estado independente. Isso desagradou o povo acreano, em razão de sua dependência do poder executivo federal, pois significava que o Acre não tinha direito a uma Constituição própria, não podia arrecadar impostos, dependia dos repasses orçamentários do governo federal e sua população não poderia votar nas funções executivas ou legislativas.

Além disso, os administradores nomeados pelo governo federal não tinham nenhum compromisso com a sociedade acreana, situação agravada pela distância e isolamento das cidades e ineficiência dos serviços públicos.

A autonomia política do Acre tornava-se, então, a nova bandeira de luta. Começaram a ser fundados clubes políticos e organizações de proprietários e/ou de trabalhadores em diversas cidades como Xapuri, Rio Branco e Cruzeiro do Sul. Em poucos anos a situação social acreana se agravaria em muito devido à redução no preço da borracha, que passou a ser produzida no sudeste asiático. A radicalização dos conflitos logo produziria efeitos mais graves: o assassinato de Plácido de Castro, em 1908, um dos líderes da oposição ao governo federal, e em 1910, registrou-se a primeira revolta autonomista em Cruzeiro do Sul, sendo seguida por Sena Madureira, em 1912, e em Rio Branco, em 1918, todas sufocadas à força pelo governo brasileiro.

A sociedade acreana viveu então um dos períodos mais difíceis da sua história. Os anos 20 foram marcados pela decadência econômica provocada pela queda dos preços internacionais da borracha. Os seringais faliram. Toda a riqueza acumulada havia sido drenada, ficando o Acre isolado. A população local buscou novas formas de organização social e de encontrar novos produtos que pudessem substituir a borracha no comércio internacional. Os seringais se transformaram em unidades produtivas mais diversificadas. Tiveram início a prática de agricultura de subsistência que diminuía a dependência de produtos importados, a intensificação da colheita e exportação da castanha e o crescimento do comércio de madeira e de peles de animais silvestres da fauna amazônica. Começavam assim, impulsionadas pela necessidade, as primeiras experiências de manejo dos recursos florestais acreanos. A situação de tutela política sobre a sociedade acreana, entretanto, mantinha-se inalterada. Nem mesmo o novo período de prosperidade da borracha, provocado pela Segunda Guerra Mundial, foi capaz de modificar esse quadro. Durante três anos (1942-1945), a "Batalha da Borracha" trouxe mais famílias nordestinas para o Acre, repovoando e enriquecendo novamente os seringais. Essa melhoria do contexto econômico fez com que os anseios autonomistas ganhassem nova força e, em 1962, depois de uma longa batalha legislativa, o Acre ganhou o status de Estado e o povo passou a exercer plenamente sua cidadania.

Sulistas no Acre

Os anos 70 e 80 desenharam outro contexto para o Acre com a vinda dos chamados "paulistas". Essa identidade foi atribuída de forma genérica a grandes empresários sulistas e migrantes rurais que vieram para o Acre com objetivo de especular com a compra de grandes seringais. É importante salientar que, apesar de número razoável de pessoas oriundas das regiões Sul e Sudeste para os Projetos de Colonização, houve um grande número de pessoas residentes em áreas de florestas ou rurais dirigidas para os Projetos de Assentamento. Nesse sentido, os assentamentos serviam para

atenuar pressões do Sul e Sudeste, mas principalmente das existentes no Acre, pela qual muitas pessoas foram mortas e expulsas de suas terras.

Embora dados do Incra indiquem a atual existência de concentração de áreas nas mãos de grandes proprietários, mesmo dentro dos projetos de colonização, esse fato não ocorria na época da criação deles. Naquela oportunidade, esses espaços foram loteados e ocupados por famílias pobres e sem-terra, basicamente seringueiros e posseiros.

Pressões vindas de vários segmentos sociais contribuíram para a criação dos projetos de colonização do Acre, entre os quais se destacaram os ex-seringueiros e posseiros expulsos dos seringais por ocasião do processo de transferência das terras acreanas para os fazendeiros do Centro-Sul.

Em meados de 70 do século XX, as tensões entre pecuaristas e latifundiários de um lado e seringueiros do outro fomentaram a expropriação destes dos seringais, dando origem a um contingente de desempregados nos bairros e no entorno das cidades acreanas. Parcela significativa de famílias migrou para os seringais da Bolívia, ali constituindo família e criando novas identidades. Esse novo ator social foi designado por um grupo de estudiosos como “brasivianos”. Contexto diferente ocorreu nos anos 80, quando os seringueiros passaram a se organizar politicamente devido as fortes tensões e pela expropriação de suas terras e da proibição do uso dos recursos naturais.

Ao custo de muitos conflitos e mortes, a sociedade acreana conseguiu redirecionar o modelo econômico implantado pelos militares na década de 60. O assassinato de líderes representativos como Wilson Pinheiro e Chico Mendes, entre outros, evidenciou a força da reação da sociedade local aos agentes externos e produziu o recuo daqueles investidores que apenas buscavam exploração de curto prazo dos recursos naturais e da força de trabalho.

A partir dos últimos anos da década de 70 e durante os anos 80 e 90, o Acre passou a ser o cenário de inúmeras experiências inovadoras de gestão de recursos naturais e investimentos sociais, em parceria com instituições nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo em que defendiam seus direitos, os diversos grupos sociais elaboravam novas propostas que foram sendo implementadas, em pequena escala, em todo o Estado.

Os conflitos foram se tornando cada vez mais explosivos e, em 1980, Wilson Pinheiro, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasília, foi assassinado. Muitas outras mortes ocorreriam, culminando com a de Chico Mendes, em 1988, que provocou o reconhecimento internacional da sua causa, na luta em defesa da floresta e de seus povos.

Não deve ser esquecida, nesse contexto, a importância crescente que as questões ambientais vêm assumindo, internacional e nacionalmente. Essa conjugação de circunstâncias fez com que as populações tradicionais recebessem apoio nacional e internacional dos diversos movimentos que apontavam a necessidade da manutenção dos recursos naturais.

Anexação

O processo de incorporação do Acre ao Brasil decorreu do desbravamento de populações do Nordeste, que o povo arame o fizeram produtivo, repetindo a proeza dos bandeirantes de São Paulo, que partiram em expedições para o interior nos séculos XVI e XVII. No caso do Acre, foram as secas nordestinas e o apelo econômico da borracha - produto que no final do século XIX alcançava preços altos nos mercados internacionais - que motivaram a movimentação de

massas humanas oriundas do Nordeste, para aquela região amazônica. Datam de 1877 os primeiros marcos de civilização efetiva ocorrida no Acre, com a chegada dos imigrantes nordestinos que iniciaram a abertura de seringais. Até então, o Acre era habitado apenas por índios não aculturados, uma vez que a expansão luso-brasileira ocorrida na Amazônia durante o período colonial, não o havia alcançado. A partir dessa época, no entanto, a região tornou-se ativa frente pioneira, que avançou pelas três vias hidrográficas existentes: o rio Acre, o Alto-Purus e o Alto-Juruá.

O território do Acre pertencia à Bolívia até o início do século XX, embora desde as primeiras décadas do século XIX a maioria da sua população fosse formada por brasileiros que exploravam os seringais e não obedeciam à autoridade boliviana, formando, na prática, um território independente e exigindo a sua anexação ao Brasil. Em 1899, na tentativa de assegurar o domínio da área, os bolivianos instituíram a cobrança de impostos e fundaram a cidade de Puerto Alonso, hoje Porto Acre. Os brasileiros revoltaram-se com tal providência, o que resultou na disseminação de vários conflitos, que somente terminaram com a assinatura, em 17 de novembro de 1903, do Tratado de Petrópolis, pelo qual o Brasil adquiriu, em parte por compra e em parte pela troca de pequenas áreas nos Estados do Amazonas e Mato Grosso, o futuro território e depois Estado do Acre.

Problemas de fronteira também existiram com o Peru, que reivindicava a propriedade de todo o Território do Acre e mais uma extensa área no Estado do Amazonas, tendo tentado estabelecer delegações administrativas e militares na região do Alto-Juruá entre os anos de 1898 e 1902, e do Alto-Purus entre 1900 e 1903. Os brasileiros, no entanto, com seus próprios recursos, forçaram os peruanos a abandonar o Alto-Purus em setembro de 1903. Com base nos títulos brasileiros e nos estudos das comissões mistas que pesquisaram as zonas do Alto-Purus e do Alto-Juruá, o Barão do Rio Branco, Ministro das Relações Exteriores na época, propôs ao Governo do Peru o acerto de limites firmado a 8 de setembro de 1909. Com este ato completou-se a integração política do Acre à comunidade brasileira.

A partir de 1920, a administração do Acre foi unificada e passou a ser exercida por um Governador, nomeado pelo Presidente da República. Pela Constituição de 1934, o Território passou a ter direito a dois representantes na Câmara dos Deputados. Em 1957, projeto apresentado pelo Deputado José Guiomard dos Santos elevava o Território à categoria de Estado, o que resultou na Lei nº. 4.070, de 15 de junho de 1962, sancionada pelo então Presidente da República, João Goulart. O primeiro governador do Estado do Acre foi o Senhor José Augusto de Araújo, eleito em outubro de 1962, com 7.184 votos.

A imigração dos nordestinos e a produção da borracha

Durante o século XIX, a região nordeste do Brasil passou por um período de seca e fome, o que provocou uma grande migração de nordestinos para outras regiões do país em busca de melhores condições de vida. Uma das regiões que recebeu grande parte desses migrantes foi a Amazônia, especialmente o estado do Acre.

Nessa época, a produção de borracha estava em alta demanda no mercado internacional, e o Acre se tornou um importante centro de produção do produto. Com isso, muitos nordestinos migraram para o estado em busca de trabalho nas plantações de seringueiras.

No entanto, a exploração dos trabalhadores era intensa, com longas jornadas e baixos salários. Isso gerou um grande descontentamento entre os trabalhadores e, em 1902, ocorreu a chamada Insurreição no Acre, liderada por Plácido de Castro.

A Insurreição

Foi uma rebelião contra a exploração dos trabalhadores e também uma luta pela independência do Acre em relação à Bolívia, país que na época controlava a região. A luta foi violenta e durou cerca de dois anos, mas em 1904 o Acre foi reconhecido como território brasileiro.

A partir daí, a produção da borracha entrou em declínio e muitos migrantes nordestinos retornaram para suas regiões de origem. No entanto, a imigração nordestina para a Amazônia continuou ao longo do século XX, impulsionada pela construção de grandes obras, como a rodovia Transamazônica e a usina hidrelétrica de Tucuruí.

Durante mais de cem anos, a região manteve sua base econômica na exploração de recursos naturais, o que ajudou a manter a preservação ambiental, mas gerou desigualdades sociais significativas, devido à falta de investimento em infraestrutura social e produtiva para a maioria da população.

Organização social do Acre

A organização social do Acre é marcada pela presença indígena, ribeirinha e extrativista. Os povos indígenas ocupam a maior parte das terras da região e são responsáveis pela preservação da fauna e flora, bem como por manter suas culturas vivas. As comunidades ribeirinhas — formadas por pescadores, agricultores e criadores de gado — têm sua subsistência ligada ao rio Acre e ao extrativismo vegetal, como a borracha e o açaí. A presença da cidade de Rio Branco, capital do estado, também impacta na organização social, sendo o centro político, econômico e cultural do Acre.

Em relação à literatura, o Acre possui uma expressão literária rica e diversa, com obras que exploram temas como a identidade indígena, a história da região e a luta pela terra. Autores como Marcus Alexandre, que escreveu “O Último Voo do Juriti”, obra que retrata a relação entre o homem e a natureza no Acre, e Humberto Melo, que em “As Cabeças de Cerâmica” narra o processo de colonização e as violências sofridas pelos povos indígenas, representam a força e a importância da literatura acreana na representação de sua organização social. A literatura também é uma forma de manter viva a cultura e as tradições dos povos indígenas e ribeirinhos, contribuindo para a preservação de suas identidades.

Comemorações cívicas

Acre possui diversas comemorações cívicas que celebram a sua história e cultura. Algumas das principais são:

23 de janeiro: Dia da Fundação do Acre - Data que marca a criação do Território Federal do Acre, em 1963.

15 de junho: Aniversário de Rio Branco - Capital do Acre, fundada em 1882.

28 de junho: Dia do Orgulho LGBT no Acre - Data que celebra a diversidade sexual e a luta por direitos LGBT no estado.

5 de setembro: Dia da Amazônia - Data que celebra a riqueza e importância da região amazônica, da qual o Acre faz parte.

17 de novembro: Dia do Evangélico - Data que celebra a comunidade evangélica do estado.

15 de dezembro: Aniversário do Estado do Acre - Data que marca a criação do estado do Acre, em 1962, após a separação do Estado do Amazonas.

Além dessas datas, também são realizadas diversas festas populares e culturais, como o Carnaval, a Expoacre, a Festa de São Sebastião, o Festival Pachamama e o Festival de Inverno de Rio Branco. Todas essas celebrações contribuem para fortalecer a identidade cultural e a autoestima da população acreana.

POLÍTICA E ECONOMIA DO ACRE: INDICADORES SOCIOECONÔMICOS: ECONOMIA, PRODUTO INTERNO BRUTO, EVOLUÇÃO DAS OCUPAÇÕES E DO EMPREGO, POPULAÇÃO

EDUCAÇÃO		ECONOMIA	
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,8	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) [2010]	0,663
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,8	Receitas orçamentárias realizadas [2017]	6.632.883,11 R\$ (×1000)
Matrículas no ensino fundamental [2020]	156.679 matrículas	Despesas orçamentárias empenhadas [2017]	6.084.416,81 R\$ (×1000)
Matrículas no ensino médio [2020]	39.287 matrículas	Número de agências [2020]	55 agências
Docentes no ensino fundamental [2020]	6.370 docentes	Depósitos a prazo [2020]	1.729.334.698,00 R\$
Docentes no ensino médio [2020]	2.035 docentes	Depósitos à vista [2020]	637.676.587,00 R\$
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	1.344 escolas		
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	247 escolas		

Fonte: IBGE

O Estado do Acre está localizado no extremo sudoeste da Região Norte, inserido na área da Amazônia Legal Brasileira (composta pelos seguintes estados: Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e Guiana Francesa), abrangendo uma superfície territorial de 16.422.136 ha. O território que hoje forma o Estado do Acre foi incorporado ao Brasil em 17 de novembro de 1903, por força do Tratado de Petrópolis, pelo Decreto Legislativo nº 1.181, de 25.02.1904, fixado na Administração Provisória do Território do Acre. Foi elevado à categoria de Estado em 15.06.1962, através da Lei nº 4.070. No Estado do Acre, a questão fundiária apresenta um nível particular de complexidade resultante de fatores históricos relacionados à incorporação ao Brasil de território anteriormente pertencente à Bolívia e, especialmente, ao fato de terem sido reconhecidos os títulos expedidos por diferentes administrações nacionais e internacionais como o governo do Estado do Amazonas, as Repúblicas da Bolívia e do Peru e o ex-Estado Independente do Acre.

A falta de regularização legal das propriedades só foi evidenciada quando o governo federal estimulou a reorganização do espaço econômico em decorrência de políticas orientadas para a “modernização” e “integração” da Amazônia ao território nacional. A criação de mecanismos de atração de capitais do Centro-Sul do país e a implantação de atividades capitalistas na agricultura tiveram como consequência o fato de a terra assumir efetivamente o caráter de mercadoria.

Situado na Amazônia Legal, sua vegetação natural é composta basicamente por floresta tropical aberta e floresta tropical densa. O potencial econômico da flora estadual é imensurável, tanto do ponto de vista madeireiro, da abundância e variedades de espécies produtoras de frutos para a alimentação e uso industrial, quanto da existência de plantas medicinais e ornamentais.

Ao longo de sua história, a ocupação do território e a organização de atividades econômicas no Acre, respaldadas por políticas e projetos governamentais, não viabilizaram um modelo de desenvolvimento duradouro e sustentável. A partir dos anos 70, a expansão da fronteira agropecuária e madeireira no Acre (ainda que de forma menos intensa do que em outros estados, como Pará, Mato Grosso e Rondônia) foi acompanhada por problemas graves, tais como: conflitos sociais sobre o acesso à terra e outros recursos naturais, exploração predatória de recursos naturais, altas taxas de desistência nos projetos de assentamento, crescimento desordenado de cidades como Rio Branco¹. O extrativismo vegetal, que tradicionalmente sustentou a economia acreana não tem recebido o apoio e o incentivo necessários para uma melhor performance. Os preços pagos pela borracha são incapazes de reanimar a produção e a madeira tem sido explorada de forma seletiva, sem nenhum tipo de manejo. Recentemente, o Estado tem realizado, esforços para promover o desenvolvimento sustentável, atendendo às necessidades do presente sem comprometer uso dos recursos naturais no futuro. Para tanto, tem utilizado como instrumento o Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE), organizando o processo de ocupação socioeconômica por meio da identificação do potencial de cada região e da orientação dos investimentos para o desenvolvimento do extrativismo, da agroindústria e da agropecuária, buscando a preservação da biodiversidade.

Destacam-se no Estado, como atividades econômicas mais significativas, a exploração da borracha e da madeira. Os ciclos da borracha no Brasil atraíram para o Estado do Acre, desde o século passado, um contingente populacional formado principalmente por nordestinos. A queda do preço do produto no mercado internacional fez com que muitos seringais fossem desativados e a

produção de borracha decresceu acentuadamente no Acre. O seringueiro passou então a diversificar suas atividades, estando hoje as florestas acreanas permeadas de comunidades extrativistas. O gerenciamento direto da floresta pela população que nela habita, tornando-se o agente responsável por si e pelo que pode significar a preservação da floresta é o recomendável.

A Floresta Estadual do Antimary, que abrange 66.168 hectares, no centro leste do Estado, foi escolhida como área de estudo de modelos de utilização da floresta tropical. A população local é formada predominantemente por seringueiros, e as principais fontes de renda das famílias são a exploração da castanha e da borracha. O Plano de Manejo de Uso Múltiplo da Floresta do Antimary é financiado pela International Tropical Timber Organization (ITTO), com contrapartida do governo brasileiro. O ponto de partida para a interpretação das tipologias florestais foi o mapa confeccionado a partir de imagens de satélite. Optou-se pela determinação de regiões de manejo, nas quais poderiam ser agrupados mais de um estrato, desde que não houvesse grande diferenciação entre as espécies potenciais. Definiram-se então três tipologias básicas: Floresta Densa; Floresta Densa de Várzea; e Floresta Aberta com Bambu.

Segundo levantamento socioeconômico na Floresta do Antimary, estima-se uma produção anual potencial de 200 toneladas de borracha natural e 44 toneladas de castanha do Brasil “in natura”. A borracha representa o produto mais importante da economia de extrativismo, havendo no Antimary um total de 544 estradas de seringa (114 árvores de seringueira em média por estrada) nas colocações. A castanha do Brasil é o segundo produto do extrativismo da Floresta do Antimary, sendo coletada no período da entre-safra da borracha, que ocorre de dezembro a fevereiro.

Das 1.244 espécies de plantas registradas, 674 foram designadas como tendo potencial de uso pelo extrativismo. Estes usos estão divididos em categorias, entre as quais destacam-se: para a nutrição humana (frutas de árvores, arbustos, palmeiras e cipós); para a construção civil, que inclui aquelas espécies que os extrativistas usam na construção de suas casas (cumaru ferro, itauba etc.); madeira para botes — espécies utilizadas na construção de canoa, (arapari, itaúba, maçaranduba etc.); para fazer ferramentas para caça e pesca — incluem-se espécies adequadas a caniços e armadilhas; para utensílios variados — incluem-se espécies adequadas para a fabricação de facas, utensílios para a extração do látex etc.; remédios (como barba de paca, que é usada como coagulante do sangue, para uso externo); lenha e carvão — várias espécies arbóreas são incluídas nesta categoria, como ingá ferradura e o louro. As estradas de seringa estão sendo utilizadas como limites para facilitar o processo de determinação da área a ser manejada. De acordo com as condições de ocorrência de espécies comerciais, topografia, distância das margens, mão-de-obra disponível e área total, foram determinados os compartimentos onde serão realizadas anualmente as atividades do projeto.

O bambu é um dos produtos a ser explorado no Acre. Em todo o mundo, existem mais de mil espécies de bambus herbáceos e gigantes, distribuídos em cerca de 50 gêneros. No Brasil, as espécies de ocorrência da região amazônica recebem vulgarmente o nome de taboca ou taquarussu. No Acre, como na Amazônia de maneira geral, o bambu nativo é pouco utilizado. Em certas regiões é usado pelo seringueiro apenas como tigela para coleta do látex ou como ponte sobre pequenos igarapés. Na biodiversidade das florestas acreanas, destaca-se, entre outras espécies, o bambu nativo, encontrado em grande quantidade em todo o território do Acre.

O único Distrito Industrial existente no Estado, localiza-se no município de Rio Branco, possuindo infraestrutura básica de transportes coletivos, vias de acesso, energia elétrica e linhas telefônicas, porém grande parte dos empreendimentos ali instalados encontram-se com suas atividades paralisadas.

A agricultura é geralmente praticada para subsistência, mas algumas lavouras como a mandioca, o arroz, a banana e o milho, são também de importância econômica para o Estado, além de serem essenciais para a subsistência de sua população. Na pecuária destaca-se o rebanho de gado bovino (410 mil cabeças); os suínos (172,2 mil cabeças); e ovinos (26 mil unidades). Existe ainda alguma atividade industrial no Estado do Acre, voltada para a produção alimentícia, madeireira, de cerâmica e de mobiliário. O comércio é feito quase todo por via fluvial e os produtos exportados convergem em quase totalidade, para os Estados do Amazonas e Pará.

Por estar inserido no âmbito da região amazônica, o estado do Acre possui limitações físicas para o desenvolvimento de alguns tipos de atividades produtivas em larga escala. Com a existência de uma vegetação natural composta basicamente por floresta tropical aberta e floresta tropical densa, o potencial econômico da flora do Acre é muito grande.

As Terras Indígenas, parte integrante do SEANP, totalizam 14,55% do território do Estado, em sua maioria já regularizadas. Esse é um fator de relevante importância para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam e para a proteção de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o fortalecimento de sua identidade.

Com o objetivo de garantir o cumprimento dos direitos das populações indígenas, nos últimos 30 anos foram reconhecidas no Estado do Acre 34 Terras Indígenas (TIs), destinadas a 14 (quatorze) povos, com uma área de 2.390.112,26 ha (14,55% do território), abrangendo um contingente populacional estimado em 12.720 índios. Do total de 34 Terras Indígenas atualmente reconhecidas no Estado, 24 encontram-se registradas na Secretaria de Patrimônio da União (SPU) e nos Cartórios de Registro de Imóveis dos respectivos municípios de localização, ato que conclui todo o processo de regularização fundiária.

Produto Interno Bruto

Mesmo com um crescimento de somente 0,2% em 2017, o Produto Interno Bruto (PIB) do Acre, no período de 2002/2017, cresceu a uma taxa média de 3,9% ao ano, ocupando a 6ª posição dentre os nove Estados que conseguiram fazer o PIB crescer no período. Na soma, o PIB acreano cresceu 77,2% em quinze anos, período que coincide com os governos da extinta Frente Popular do Acre no Estado.

O IBGE estima em R\$14. 271.000.000,00 o PIB do Acre, 23º no ranking de valor nominal. Os salários tem grande peso na composição da riqueza acreana. No Norte, a participação da remuneração de empregados também foi mais expressiva em Roraima (60,3%); Acre (54,5%); e Amapá (55,1%), estados caracterizados pela baixa participação no PIB nacional e pelo peso relativamente alto da atividade de Administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social em suas economias.

Em 2015, três atividades foram responsáveis por 53% do total de pessoas ocupadas no mercado de trabalho no Acre: Agricultura (25%); Comércio e Reparação (17%) e Educação, Saúde e Serviços Sociais (11%). Quanto a posição na ocupação no trabalho principal, a maior parcela dos trabalhadores é classificada como Empregados e Conta Própria, representando 50% e 27%, respectivamente, da população ocupada.



25%

Agricultura



17%

Comércio e
Reparação



11%

Educação, Saúde e
Serviços Sociais

O setor elétrico responde por apenas 2,2% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, porém a falta de energia tem um impacto sobre o PIB que vai muito além desse percentual. Os prejuízos provocados pela falta de energia elétrica superam o próprio custo da energia elétrica. Uma interrupção inesperada no fornecimento de energia elétrica pode ocasionar graves danos à economia.



Em 2014, o PIB do Acre cresceu 4,4%, a quarta melhor taxa de crescimento dentre as unidades da Federação.

PIB É a soma total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes destinados ao consumo final e pode ser demonstrado por três óticas:

Ótica da Produção

$$\text{PIB} = \text{Valor bruto da produção, a preços básicos} - \text{Consumo intermediário, a preços de consumidor} + \text{Impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos.}$$

Ótica da Despesa

$$\text{PIB} = \text{Despesa de consumo das famílias} + \text{Consumo do Governo} + \text{Consumo das instituições sem fins de lucro a serviço das famílias (consumo final)} + \text{Formação bruta de capital fixo} + \text{Variação de estoques} + \text{Exportações de bens e serviços} - \text{Importações de bens e serviços.}$$

Ótica da Renda

$$\text{PIB} = \text{Remuneração dos empregados} + \text{Total dos impostos, líquidos de subsídios, sobre a produção e a importação} + \text{Rendimento misto bruto} + \text{Excedente operacional bruto.}$$

Dados do Trabalho e Renda

Rendimento nominal mensal domiciliar per capita [2020] ----- 917 R\$

Pessoas de 16 anos ou mais ocupadas na semana de referência [2016] -----322 pessoas (×1000)

Proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalho formal, considerando apenas as ocupadas na semana de referência [2016] ----- 39,4 %

Proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2020] ----- 43,4 %

Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2020] ----- 2.577 R\$

Pessoal ocupado na Administração pública, defesa e seguridade social [2019] ----- 36.396 pessoas



HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO ACRE

As lavouras temporárias são as culturas agrícolas que possuem um ciclo de curta duração e necessitam de replantio após a colheita. No Acre, os principais produtores desse tipo de lavoura, são a mandioca e o milho.

A mandioca destaca-se como um produto de alta relevância cultural e econômica para a agricultura familiar do Estado. Além de poder ser consumida in natura, a mandioca também serve de matéria-prima para a produção de farinha de mandioca, bolos, farinha de tapioca, biscoitos e outros produtos que fazem parte da culinária regional.

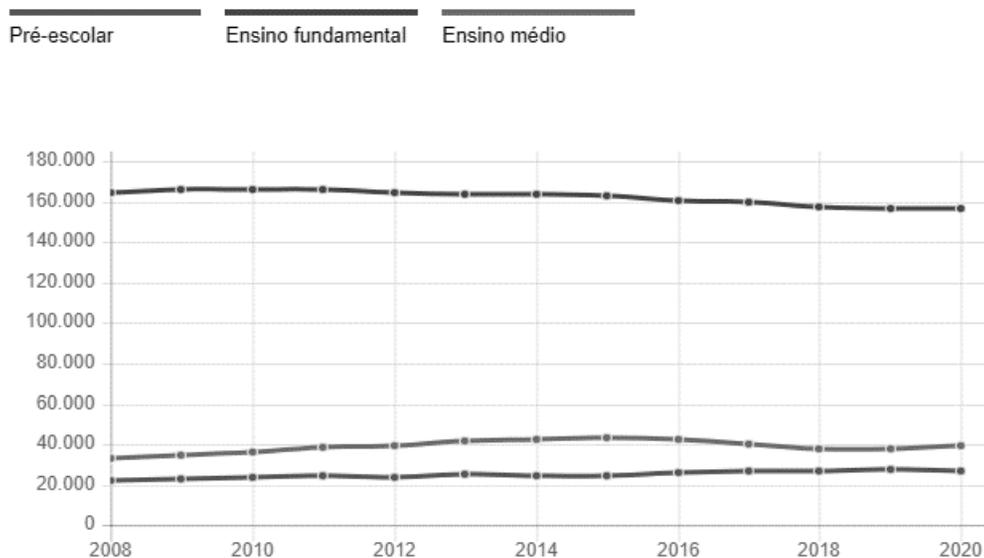
O milho recebe importantes incentivos como a ampliação de áreas mecanizadas, a construção de silos graneleiros e a oferta de assistência técnica, constituindo-se também como uma matéria-prima essencial para a fabricação de ração para pequenos animais.

A castanha e a madeira são os produtos com maior peso na extração vegetal, no entanto, o açaí merece destaque pelo crescimento expressivo de 221% na quantidade extraída e 464% no valor da produção, no período de 2011 a 2015.

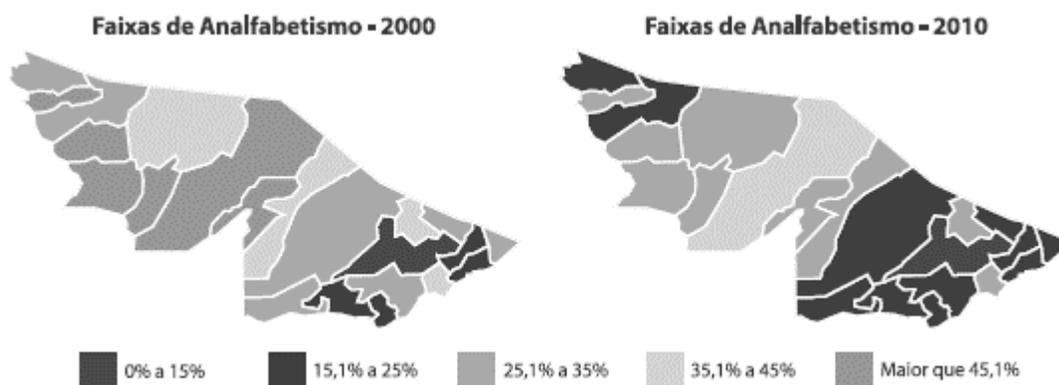
Educação

O gráfico refere-se à quantidade de matrículas do pré-escolar ao ensino médio no período de 2009 a 2020. Observe que houve uma queda nas matrículas do Ensino Fundamental e médio nos anos de 2016 a 2020.

Matrículas (Unidade: matrículas)



Fonte: IBGE



O Programa Quero Ler, lançado no Acre em 2016, conta com o apoio do governo Federal, tem como meta a erradicação do analfabetismo em uma proporção de 4% ao ano, até 2018, em pessoas maiores de 15 anos. O Quero Ler corresponde à Meta 9 do Plano Nacional de Educação, que é a alfabetização e o alfabetismo funcional de jovens e adultos, seguindo as diretrizes do Brasil Alfabetizado. A mobilização do governo do Acre reúne dois consolidados programas de alfabetização: o Alfa 100 e o EJA.



Os resultados sobre o rendimento dos alunos (taxas de aprovação, reprovação e abandono), e médias de desempenho na Prova Brasil, são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e serve de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE).

No Acre, os dois segmentos do Ensino Fundamental (1º ao 5º e 6º ao 9º ano), apresentaram, entre 2011 e 2015, aumento na taxa de aprovação. No mesmo período também se nota a redução dos níveis de reprovação e abandono dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

População

A análise da evolução e da distribuição da população acreana, no espaço territorial do Estado, somente pode ser compreendida no contexto histórico do processo de ocupação econômica desse espaço. Dois períodos, já analisados, foram marcantes na ocupação do território condicionando a evolução e dinâmica recente da população. O primeiro, relacionado com a expansão da economia da borracha, atraiu população expulsa em decorrência das graves secas que atingiram o Nordeste, especificamente o Ceará. Esses fatos aconteceram na segunda metade dos anos de 1800. Novo fluxo migratório também foi registrado durante a Segunda Guerra Mundial, não tão expressivo quanto o anterior. Período marcante na evolução populacional do Acre teve início nos anos de 1960, com as políticas federais de ocupação da Amazônia e com a modernização da agricultura no sul do país, que expulsou um contingente significativo do meio rural, muitos deles dirigindo-se para os estados da Região Norte.

Segundo estimativa, entre 2000 e 2005, a população do Acre aumentou em 112.210 pessoas e, assim, em 2005 detém um contingente de cerca de 669.736 pessoas. Esse crescimento populacional decorre da conjugação das circunstâncias já mencionadas; no entanto, algumas merecem ser salientadas, como as políticas federais de investimento em infraestrutura e a de assentamentos da Reforma Agrária nos estados da Amazônia.

Em relação ao movimento de urbanização, em especial, igualmente merece ser lembrada a evolução no próprio sistema produtivo do Acre, nas últimas décadas, marcado pelo dinamismo dos se-

tores terciário (comércio e serviços) e industrial, em comparação ao setor primário (em particular das atividades agrícolas e extrativas). Em tais circunstâncias, a população rural é atraída pela possibilidade de trabalho e de acesso aos benefícios ofertados pelos serviços públicos nas cidades (saúde e educação, em particular), o que resulta no avanço do movimento de urbanização e em graves problemas sociais urbanos, que persistem até os dias atuais.

Nesse sentido, o Acre segue a tendência brasileira (e mundial) de concentração da população nos centros urbanos, apesar de ser um dos estados brasileiros com menor grau de urbanização.

Entre 1980 e 2000, o grau de urbanização do Acre se acentua, aproximando-se da média nacional. Em 1980, o Brasil já apresentava um grau de urbanização de 67,59%, e o Acre de 44,90%. Em 2000, o Brasil atinge um grau de urbanização de 68,19%, e o Acre de 66,4%. Estado do Acre mantém, ao longo desses períodos, uma taxa geométrica de crescimento anual em torno de 3,0%; mesmo considerando as oscilações, cuja taxa mais baixa verifica-se entre 1980/1991, igual a 3,01%, chega a 3,29% entre 1991/2000.

A propósito da evolução da população do Estado, deve-se considerar que o fluxo migratório em direção ao Acre não tem sido significativo. Nos últimos anos, o Acre tem recebido e remetido o equivalente a 10% da sua população total em movimentos migratórios, os quais são influenciados, principalmente, pelas oportunidades de trabalho. Entre 1991 e 2000 o movimento migratório no Estado foi negativo. Em outras palavras, ocorreram mais saídas do que entradas. Já com relação às pessoas que se estabelecem no Estado, o quantitativo foi de pouco mais de 20 mil pessoas, ou o equivalente a 4% da população, em 2000.

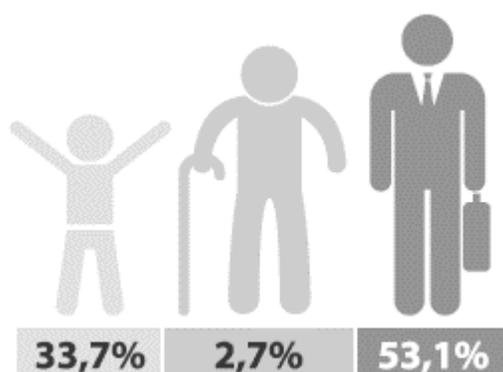
Um aspecto particularmente significativo, em termos demográficos do Acre, está relacionado com a grande concentração populacional, especialmente a urbana, em apenas um município. Em 1991, o município de Rio Branco, capital do Estado, detinha cerca de 47% da população total do Estado, 65% da população urbana, e 18% da rural. Em 2000, essas participações reduziram um pouco: no total, passou para 45%; na urbana para 61% e na rural para 14%.

POPULAÇÃO	
População estimada [2021]	906.876 pessoas
População no último censo [2010]	733.559 pessoas
Densidade demográfica [2010]	4,47 hab/km ²
Total de veículos [2020]	306.258 veículos

Fonte: IBGE

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO ACRE

Em 2010, a participação da população jovem, até 14 anos, que teoricamente, está fora do mercado de trabalho, representava 33,7% da população. Já a parcela dos que tinham mais de 70 anos era de somente 2,7% do total. A população entre 20 e 69 anos, que teoricamente está no mercado de trabalho, representava 53,1% do total.



Segundo o Censo 2010, 49,8% da população do Estado do Acre é formada por mulheres. Em 2015 foi aprovado o Plano de Políticas para as mulheres, as metas são para o período 2016/2019. No Plano, constam as políticas públicas que deverão nortear os governos futuros em torno dos direitos das mulheres acreanas.



2,4% da população acreana é formada por índios



O ano de 2010 marcou o início da imigração haitiana no Brasil, logo após o terremoto que assolou o Haiti, a catástrofe provocou a morte de mais de 150 mil pessoas e deixou cerca de 300 mil deslocados internos. Só de 2012 a janeiro de 2016 foram emitidos 38.065 vistos permanentes para haitianos pelas embaixadas do Brasil - 30.385 em Porto Príncipe, 7.655 em Quito, e 25 em Lima, segundo o Itamaraty. Enquanto em 2012 foram emitidos 1.255 vistos, em 2015 o número saltou para 20.548.

Principais problemas do Acre

O Acre é um estado que registra muitos problemas na área social. Além dos altos índices de violência, o estado tem o maior índice de mortalidade infantil da Região Norte. A cada mil crianças nascidas vivas, 28,8 vão a óbito antes de completar um ano de idade.

Além disso, 60% dos domicílios do estado não possuem serviços de saneamento básico.



TRABALHOS E PRODUÇÃO NAS DIFERENTES NAÇÕES INDÍGENAS, USO E POSSE DA TERRA DOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA NO AUGE DO CICLO DA BORRACHA, OCUPAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA TERRA, OCUPAÇÃO E DISPUTA PELA TERRA ENTRE POVOS INDÍGENAS E GRUPOS DE INTERESSE SOCIOECONÔMICO E ATIVIDADES ECONÔMICAS MAIS RELEVANTES NO ESTUDO DA HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E DO ACRE

Impacto sobre as sociedades indígenas

Durante o processo de exploração da borracha na região amazônica, os povos indígenas do Acre foram fortemente afetados pela ocupação de suas terras e pela disputa entre grupos de interesse socioeconômico. A demanda pela borracha impulsionou a chegada de caucheiros peruanos e seringueiros bolivianos na região, cercando os povos nativos e os colocando em uma posição de vulnerabilidade frente à pressão do capital internacional.

Para os povos indígenas, essa mudança foi significativa, pois eles passaram de senhores das terras da Amazônia Sul-ocidental a serem vistos como um entrave à exploração da borracha e do caucho na região. A partir desse momento, os índios foram submetidos a uma longa fase de degradação de sua cultura tradicional, com a expropriação da mão de obra, descaracterização da cultura e desestruturação da organização social.

A partir do estabelecimento da empresa extrativista da borracha, os índios sofreram uma pressão constante que resultou no extermínio de muitos grupos indígenas entre os anos de 1880 e 1910. Além disso, a forma de organização social dos índios foi fortemente afetada, levando a uma necessidade de adaptação para não desaparecer. Muitos grupos foram forçados a abandonar suas terras e se refugiar nas cabeceiras mais isoladas dos rios.

Com a escassez da mão de obra, muitas comunidades indígenas remanescentes foram empregadas nos seringais. Os comerciantes sírio-libaneses se tornaram os principais fornecedores dos barracões e mantiveram ativos os seringais, e a população passou a se estabelecer na beira dos rios, dando origem a um novo segmento social tradicional do Estado: os ribeirinhos. Todo esse processo teve um impacto significativo nas sociedades indígenas do Acre, resultando em mudanças irreversíveis em sua cultura e organização social.

Assim como em outras partes do Brasil, no Acre há uma longa história de disputa pela terra entre povos indígenas e grupos de interesse socioeconômico, como fazendeiros, madeireiros e empresas agropecuárias.

Os povos indígenas do Acre, como os Ashaninka, Kaxinawá, Yawanawá e Huni Kuin, têm lutado por seus direitos à terra e à autonomia desde a época da colonização. Durante o século XX, muitos foram expulsos de suas terras tradicionais para dar lugar a projetos de desenvolvimento, como a construção de rodovias e hidrelétricas, a exploração de recursos naturais e a expansão da agricultura e da pecuária.

Na década de 1980, a criação da Reserva Extrativista Chico Mendes, em Xapuri, representou uma importante vitória para os povos da região, que conseguiram garantir a proteção de seus territórios e modos de vida. No entanto, desde então, a luta pela terra tem se intensificado, com conflitos frequentes entre indígenas e grupos de interesse socioeconômico.

Um dos principais motivos para essa disputa é a expansão da fronteira agrícola e pecuária, que vem avançando sobre as áreas indígenas e de conservação ambiental. Além disso, a exploração ilegal de madeira e a mineração também representam uma ameaça constante para os povos da região.

Apesar das conquistas obtidas ao longo dos anos, a luta pela terra e pela proteção dos direitos indígenas ainda é um desafio constante no Acre e em todo o Brasil. É importante que as políticas públicas e a sociedade em geral se mobilizem para garantir a preservação dos territórios indígenas e a promoção da justiça socioambiental.

Atividades econômicas mais relevantes

Ao longo da história, diversas atividades econômicas tiveram grande importância para a região amazônica e para o estado do Acre. Entre elas, destacam-se:

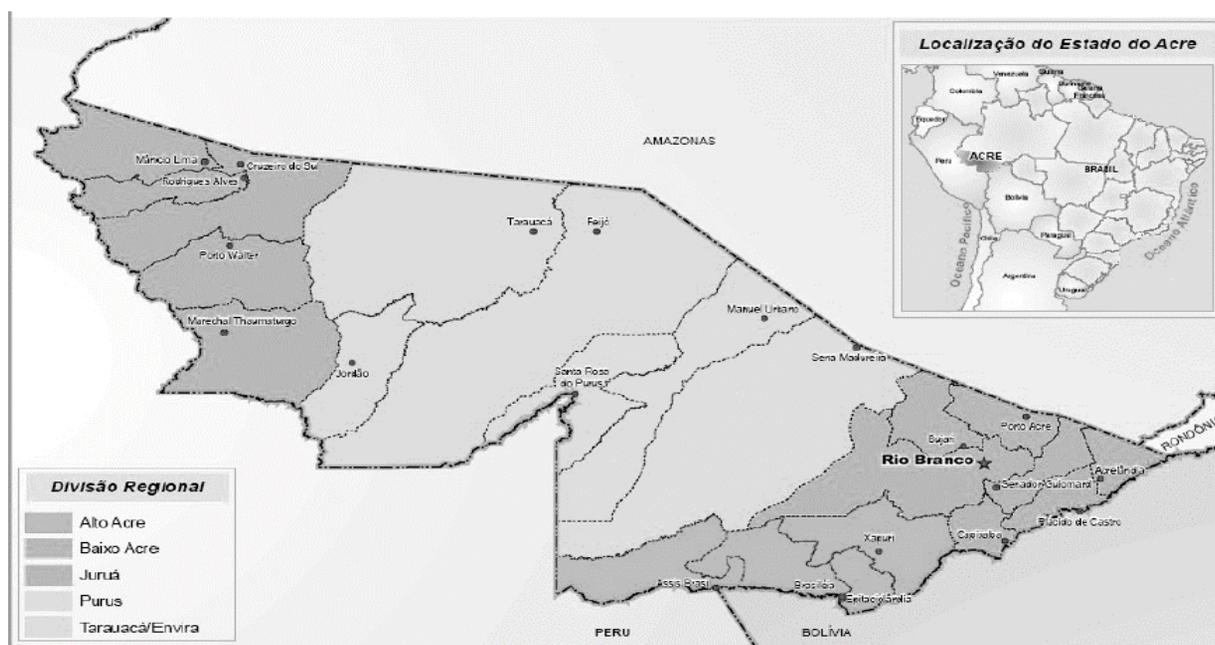
- Exploração da borracha: Durante o século XIX e início do século XX, a extração da borracha foi a principal atividade econômica da região. A borracha amazônica era utilizada na fabricação de diversos produtos, como pneus, botas e bolas, e tinha grande demanda no mercado internacional.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO ACRE

Com vistas a uma melhor gestão, o Estado do Acre divide-se, politicamente, em regionais de desenvolvimento: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá/Envira e Juruá, que correspondem às microrregiões estabelecidas pelo IBGE e seguem a distribuição das bacias hidrográficas dos principais rios acreanos.

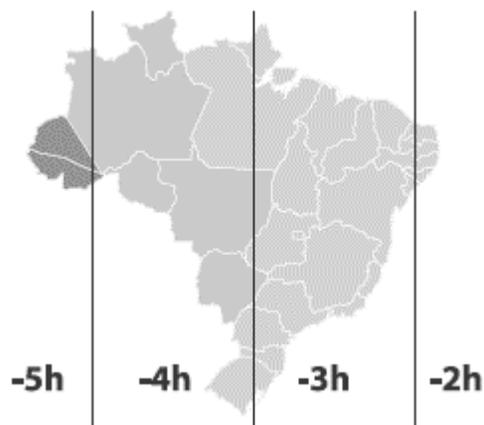
Outro aspecto a considerar é o das fronteiras internas nos limites com outros Estados federativos. Uma nova configuração cartográfica na divisa entre o Estado do Acre e o Estado do Amazonas foi delineada com base nas coordenadas constantes do cumprimento do Acórdão lavrado pelo Supremo Tribunal Federal, através da Ação Cível Originária nº 415-2, Distrito Federal, de 4 de dezembro de 1996. A divisa é considerada uma Linha Geodésica, limite legal que separa os Estados do Acre, Amazonas e Rondônia denominada anteriormente de Beni-Javari, ou Javari-Beni, cuja origem data do Tratado de Petrópolis (1903). É uma grande geodésica que aparece nos mapas como uma reta extensa, que vai da cabeceira do rio Javari à confluência do rio Beni com o Mamoré.

A divisa entre o Estado do Acre e Rondônia é definida pelo trecho da Linha Geodésia Beni-Javari, entre a intersecção com o curso do rio Abunã, limite internacional Brasil-Bolívia, e o cruzamento do divisor das sub-bacias dos rios Ituxi e Abunã com a citada geodésia. Com o Estado do Amazonas é demarcada pela Linha Cunha Gomes, desde que foi definida por Plácido de Castro. Essa delimitação sempre foi considerada provisória e, em decorrência dessa imprecisão, as populações da faixa limitrofe até pouco tempo não sabiam oficialmente se pertenciam ao Estado do Acre ou do Amazonas, tanto que esses limites ao longo dos anos já sofreram várias modificações.



Fuso Horário

Quando o território brasileiro não era muito povoado, o país contava apenas com um fuso. Em 1913, no entanto, o decreto nº 2.784, assinado pelo então presidente Hermes da Fonseca, instituiu um conjunto de quatro diferentes horários para o país. Somente o Acre e parte do Amazonas estão localizados no quarto fuso horário, com duas horas de diferença em relação à capital Brasília, diferença que aumenta para três horas durante o Horário de Verão.

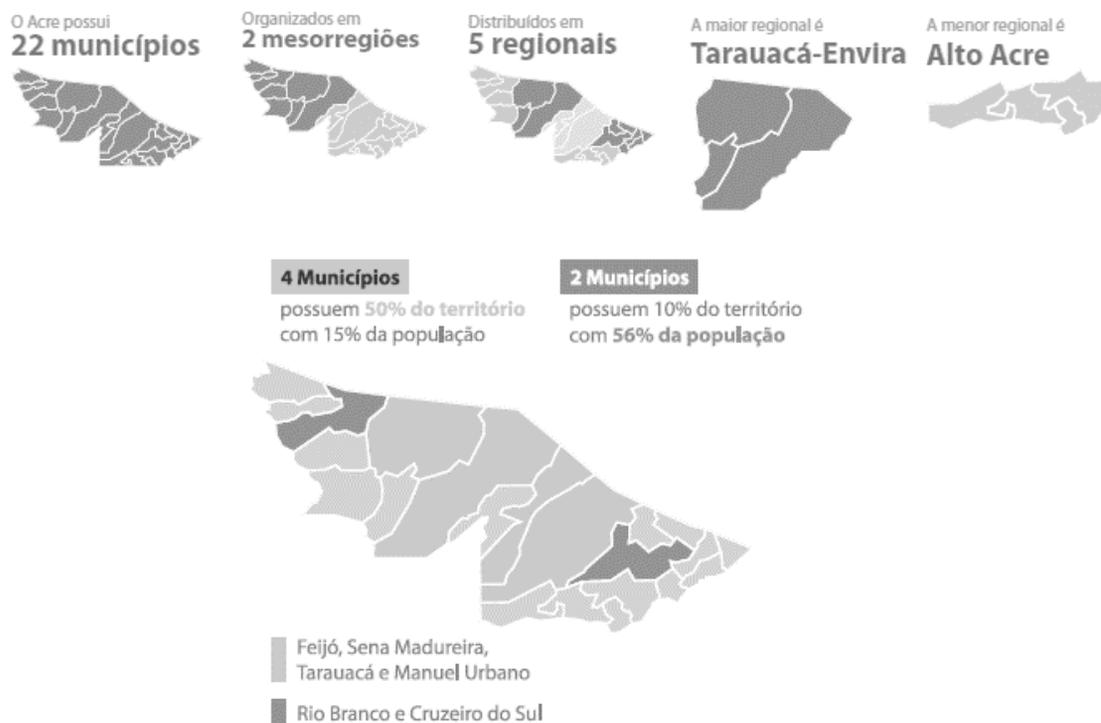


Principais cidades

Além da capital, Rio Branco, outros centros urbanos importantes do Acre são as seguintes cidades:

- Cruzeiro do Sul
- Sena Madureira
- Tarauacá
- Senador Guimard

Os 22 municípios do Acre são: Acrelândia, Assis Brasil, Brasiléia, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Epitaciolândia, Feijó, Jordão, Mâncio Lima, Manoel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Plácido de Castro, Porto Acre, Porto Walter, Rio Branco, Rodrigues Alves, Santa Rosa do Purus, Sena Madureira, Senador Guimard, Tarauacá e Xapuri.



Relevo

O relevo é composto, predominantemente, por rochas sedimentares, que formam uma plataforma regular que desce suavemente em cotas da ordem de 300m nas fronteiras internacionais para pouco mais de 110m nos limites com o Estado do Amazonas. No extremo ocidental situa-se o ponto culminante do Estado, onde a estrutura do relevo se modifica com a presença da Serra do Divisor, uma ramificação da Serra Peruana de Contamana, apresentando uma altitude máxima de 734m.

Clima

O clima no Acre é o Equatorial Úmido, no período das chuvas que enchem os rios de água e o período das secas que faz com que os rios tenham um fluxo entre baixo e médio de água. Caracterizando as altas temperaturas o ano inteiro.

Como está no Hemisfério Sul da terra, na zona tropical sul (ao sul da linha do Equador) suas estações do ano são poucas definidas. No período do inverno no hemisfério sul pode ocorrer rápidas friagens, quando as temperaturas caem, sob a influência da Massa de Ar Polar Atlântica na região. Na realidade, graças a esta localização física no Planeta, o mais correto seria entendermos que estamos numa zona climática da terra caracterizada por climas quentes, sendo que sua variação anual é baseada, especialmente, no índice de pluviosidade, isto é: um período “chuvoso” (o “inverno amazônico” – que caracteriza a fase das estações que vai do final da primavera – o verão, ao início do outono no Hemisfério Sul) e, o período “estiagem” (o “verão amazônico” – que caracteriza o final do outono – inverno, ao início da primavera).

A temperatura é variável entre 24,5°C e 32°C e a umidade relativa do ar fica entre 80 e 90% e o estado possui duas estações bem definidas, uma com altos índices de precipitação, ou seja, chuvosa, e outra caracterizada por longos períodos de estiagem, a seca. A primeira vai de novembro e abril e a segunda de maio até outubro.

Os índices pluviométricos vão de 1.600 a 2.750 mm ao ano.

Tipologias climáticas do estado do Acre quanto ao grau de umidade e variação espacial das chuvas

Tipo climático	Índice de umidade efetiva	Precipitação pluviométrica				
		Total anual (mm)	Meses mais chuvosos		Meses menos chuvosos	
			Duração	Época		
Úmido	B4	100-80	2750-2500	8	out a maio	junho a agosto
	B3	80-60	2500-2250	8 a 7	out a abr/maio	
	B2	60-40	2250-2000	7 a 6	out/nov a abril	
	B1	40-20	2000-1600	6 a 5	nov a mar/abril	

Fonte: ZEE/SEMA-AC.

Vegetação

A cobertura vegetal do Estado do Acre é composta basicamente por dois tipos de regiões fitoecológicas: Floresta Ombrófila Densa e Floresta Ombrófila Aberta, e se subdividem em 18 tipologias florestais.

Alguns exemplos da flora típica do estado são a Seringueira, Castanheira, Vitória-régia, Açaizeiro, Copaíba, Palmeiras, Andiroba, Angelim Pedra, Sibipiruna, Jatobá e Mogno.

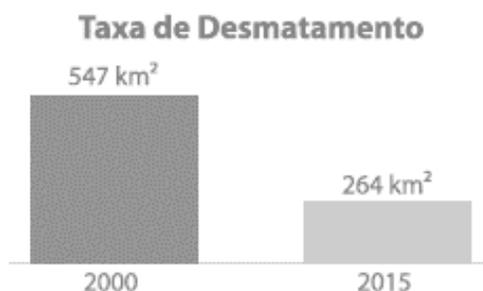
Ao menos 4% da Floresta Amazônica está dentro do território do Acre. Por isso, o estado tem muitas áreas de conservação, como por exemplo Estação Ecológica Rio Acre, o Parque Nacional Serra do Divisor e o Parque Estadual Chandless.

As principais tipologias florestais do Acre são:

- Floresta Aberta com bambu dominante, ocupa 9,4% de todo território acreano.
- Floresta Aberta com bambu e floresta aberta com palmeiras, abrange 26,2% do Estado.
- Floresta Aberta com palmeiras de áreas aluviais, representa 5,48% da área estadual.
- Floresta Aberta com bambu em área aluviais, ocupa 2,04% do território.
- Floresta Aberta com palmeiras, ocupa ,77% do Acre.
- Floresta Aberta com palmeiras e floresta densa, ocupa 12,12% da área.
- Floresta Densa e floresta aberta com palmeiras ocupam 7,2% da área estadual.
- Floresta Densa corresponde a 0,53% do território.
- Floresta com bambu e floresta densa, ocupa 0,36% da área estadual.
- Floresta densa submontana, corresponde a 0,47% do território acreano.
- Áreas desmatadas, corresponde a 7% da área total do Estado.

A Floresta Aberta com Bambu + Floresta Aberta com Palmeiras é o principal tipo de floresta, ocorre em quase todo o Estado do Acre, com maior predominância nas áreas próximas aos Rios Purus, Tarauacá, Muru, Juruá, Liberdade e Antimary.

Entre o período de 2000 a 2015, o estado do Acre apresentou uma redução na taxa de desmatamento, passando de 547 km², em 2000, para 264 km², em 2015, nos quais a taxa média anual era de 0,33% e foi para 0,16%, respectivamente.



Fauna

Veja alguns exemplos da fauna típica do estado do Acre: Anta, Arara-vermelha (ave-símbolo do Acre), Bicho-preguiça, Capivara, Curica, Garça-branca, Onça-pintada, Papagaio, Peixes de água doce (tambaqui, pirarucu, piranha, peixe-boi, tucunaré e pirarara), Tamanduá-bandeira e Tucano.

Zoneamento Ecológico Econômico

O Acre possui 87% de sua cobertura florestal intacta, com aproximadamente 50% de seu território legalmente protegido da devastação. Esta proteção e amparo legal são, na verdade, recentes. Há apenas algumas décadas, o estado sofria nas mãos de interesses pouco comprometidos com o meio ambiente ou com as populações que tradicionalmente ocupavam estes territórios ainda preservados.

Após um período de lutas sociais que culminaram na morte do líder seringueiro Chico Mendes, o governo teve o cuidado de realizar a partir da década de 90, o Zoneamento Ecológico Econômico do Acre, identificando e estruturando, através de consulta e participação da sociedade, as zonas já desmatadas, transformando-as em áreas destinadas à agricultura e pecuária. As demais terras foram legalmente designadas para a conservação e proteção, seja de forma integral, ou visando o uso sustentável, contando ainda com um mosaico de porções territoriais demarcadas em benefício dos povos indígenas.

No Acre, o Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico tem assumido um papel fundamental na construção do desenvolvimento sustentável. O Zoneamento Ecológico-Econômico do Acre constitui-se num instrumento privilegiado de negociação entre o governo e a sociedade de estratégias de gestão do território. O ZEE-Acre tem a atribuição de fornecer subsídios para orientar as políticas públicas relacionadas ao planejamento, uso e ocupação do território, considerando as potencialidades e limitações do meio físico, biótico e socioeconômico, seguindo princípios do desenvolvimento sustentável.

Dadas as especificidades culturais, ambientais, sociais e econômicas dos lugares, os problemas, os potenciais e as oportunidades são distintos, e, assim, o padrão de desenvolvimento sustentável não pode ser uniforme para toda a Amazônia.

Uma característica positiva da busca de um novo padrão sustentável da vida social é justamente valorizar a diferença, que se traduz em vantagem competitiva do território para construção do desenvolvimento socioeconômico e melhor qualidade ambiental (Rêgo, 2003). Desse modo, o desenvolvimento sustentável configura-se como desenvolvimento sustentável local e o ZEE deve ajustar-se, na Amazônia, em seus objetivos e procedimentos, às realidades específicas dos Estados e ao projeto político de sua população. Nesse sentido, uma das atribuições do ZEE é contribuir para a espacialização de políticas públicas, no sentido de adaptá-las a realidades específicas do território. As especificidades culturais e a reivindicação de participação das comunidades locais salientam cada vez mais o papel das mesmas na construção de soluções locais para uma sociedade sustentável.

Por isso, o planejamento regional só poderá ter eficácia e efetividade se compartilhar as decisões com os setores sociais tradicionalmente excluídos, a sociedade civil e o empresariado (Rêgo, 2003). Ou seja, a implementação prática do zoneamento está relacionada à consolidação de um novo estilo de gestão das políticas públicas envolvendo processos de empoderamento, diálogo e negociação entre o governo, a sociedade civil organizada e o setor privado.

No Acre, o Programa Estadual de Zoneamento Ecológico-Econômico foi criado pelo governador Jorge Viana por meio do decreto estadual nº 503, de 6 de abril de 1999, segundo o qual os trabalhos do ZEE devem ser conduzidos de acordo com os seguintes princípios:

— Participativo: os atores sociais devem intervir durante todas as fases dos trabalhos, desde a concepção até a gestão, com vistas à construção de seus interesses próprios e coletivos, para que o ZEE seja autêntico, legítimo e realizável.

— Equitativo: igualdade de oportunidade de desenvolvimento para todos os grupos sociais e para as diferentes regiões do Estado.

— Sustentável: o uso dos recursos naturais e do meio ambiente deve ser equilibrado, buscando a satisfação das necessidades presentes sem comprometer os recursos para as gerações futuras.

— Holístico: abordagem interdisciplinar para integração de fatores e processos, considerando a estrutura e a dinâmica ambiental e econômica, bem como os fatores histórico evolutivos do patrimônio biológico e natural do Estado.

— Sistêmico: visão sistêmica que propicie a análise de causa e efeito, permitindo estabelecer as relações de interdependência entre os subsistemas físico-biótico e socioeconômico.

A elaboração do ZEE envolve a realização de estudos sobre sistemas ambientais, as potencialidades e limitações para o uso sustentável dos recursos naturais, as relações entre a sociedade e o meio ambiente e a identificação de cenários tendenciais e alternativos, de modo a subsidiar negociações entre o governo, o setor privado e a sociedade civil sobre estratégias de gestão territorial em bases sustentáveis.

O Governo da Floresta tem como objetivo e prioridade máxima a construção de um novo modelo de desenvolvimento sustentável local e regional, pautado no combate à pobreza e na elevação do bem-estar da população, no dinamismo econômico com a geração de emprego e renda, no fortalecimento da identidade e respeito à diversidade cultural e no uso dos recursos naturais com sabedoria e a manutenção do equilíbrio ambiental. Um elemento fundamental da estratégia para alcançar esse objetivo é implantar e consolidar uma economia florestal baseada no manejo sustentável múltiplo dos recursos naturais (floresta, solo, rios, lagos e serviços ambientais) combinada com atividades agropecuárias sustentáveis e proteção de ecossistemas (Acre 2002, 2003).

Os principais resultados esperados do Programa Estadual do ZEE no Acre incluem:

— Contribuição para o uso racional e sustentável dos recursos naturais, viabilizado por meio de políticas públicas setoriais; e incentivos de investimentos em áreas adequadas do ponto de vista ambiental, econômico e sociocultural, inibindo, assim, iniciativas de alto risco;

— Articulação das políticas públicas relacionadas à gestão dos recursos naturais; através de uma base espacial para as tomadas de decisão;

— Formação de uma consciência positiva sobre o desenvolvimento sustentável nos órgãos governamentais, setor privado e sociedade civil, por meio, entre outros instrumentos, do programa de difusão do ZEE;

— Redução substancial de conflitos socioambientais relacionados aos direitos de uso dos recursos naturais numa mesma área geográfica.

- Consolidação do arcabouço conceitual e orientação prática do projeto de desenvolvimento sustentável do Acre;
- Avanço do conhecimento sobre a natureza e a sociedade do Acre com base na ciência e saber tradicional empírico e simbólico.

O Acre soma 5,13 milhões de hectares em Unidades de Conservação, dos quais 30,5% são do tipo Proteção Integral, e 69,5% são de Uso Sustentável. Além disso, as Terras Indígenas, com 2,39 milhões de hectares, abrangem 14,56% da área total do Estado.

O Argissolo é o de maior ocorrência no Estado do Acre, sua principal característica é o aumento do teor de argila em profundidade, com a primeira camada sempre mais arenosa. Requerem cuidados especiais para uso agrícola. Podem ser cultivadas nele culturas perenes como café, pupunha e cupuaçu.



Dados da população

População estimada [2021] ----- 906.876 pessoas
 População no último censo [2010] ----- 733.559 pessoas
 Densidade demográfica [2010] ----- 4,47 hab/km²
 Total de veículos [2021] ----- 320.173 veículos

Trabalho e rendimento

Rendimento nominal mensal domiciliar per capita [2022] ----- 1.038 R\$
 Pessoas de 16 anos ou mais ocupadas na semana de referência [2016] ----- 322 pessoas (x1000)
 Proporção de pessoas de 16 anos ou mais em trabalho formal, considerando apenas as ocupadas na semana de referência [2016] ----- 39,4 %
 Proporção de pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2022] ----- 45,5 %
 Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência em trabalhos formais [2022] ----- 2.565 R\$
 Pessoal ocupado na Administração pública, defesa e seguridade social [2020] ----- 35.040 pessoas

O Acre é um estado brasileiro localizado na Região Norte, na divisa com o Peru e a Bolívia. Sua capital é Rio Branco e o estado possui uma área de aproximadamente 164 mil km², sendo o 15º maior do país.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a população do Acre em 2021 era de cerca de 894 mil habitantes, sendo a quarta unidade federativa menos populosa do Brasil. A densidade demográfica é de aproximadamente 5,4 habitantes por km².

A maioria da população do Acre está concentrada na região sul do estado, onde se localizam as maiores cidades, como Rio Branco, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira. A região norte do estado é mais detalhada e tem uma densidade populacional menor.

O Acre possui uma população diversa, com uma mistura de povos indígenas, descendentes de colonizadores europeus, africanos e migrantes de outras regiões do Brasil. A língua oficial é o português, mas também são faladas outras línguas, como o espanhol e algumas línguas indígenas.

A população do Acre tem uma forte ligação com a floresta amazônica e com as atividades explicativas relacionadas à exploração de madeira e ao cultivo da borracha, que já foram as principais fontes de renda da região. Atualmente, o estado tem buscado diversificar sua economia, com investimentos em setores como turismo, agropecuária e indústria.

Nova configuração

Além disso, outro aspecto importante é a definição das fronteiras internas do estado com outras unidades federativas. Recentemente, foi estabelecida uma nova configuração cartográfica na divisa entre o Acre e o Amazonas, baseada em orientações constantes do cumprimento do Acórdão lavrado pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Cível Originária nº 415-2, do Distrito Federal, em 4 de dezembro de 1996. Essa divisa é conhecida como Linha Geodésica, que é o limite legal que separa os Estados do Acre, Amazonas e Rondônia. Anteriormente, essa divisa era chamada de Beni-Javari ou Javari-Beni, e sua origem remonta ao Tratado de Petrópolis de 1903. É uma grande geodésica que aparece nos mapas como uma reta extensa, que vai da cabeceira do rio Javari até a confluência do rio Beni com o Mamoré.

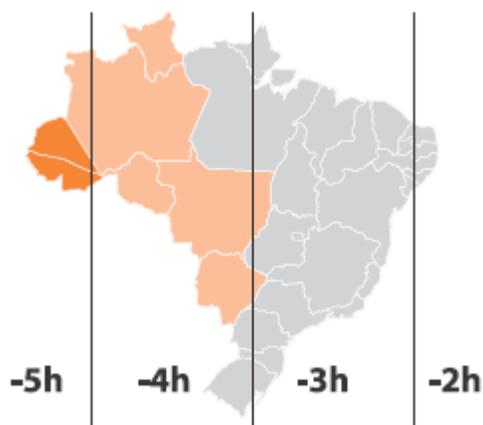
No caso da divisa entre o Acre e Rondônia, ela é definida pelo trecho da Linha Geodésica Beni-Javari, que vai da intersecção com o curso do rio Abunã, limite internacional Brasil-Bolívia, até o cruzamento do divisor das sub-bacias dos rios Ituxi e Abunã com a citada geodésica. Já com o Estado do Amazonas, a divisa é demarcada pela Linha Cunha Gomes, desde que foi definida por Plácido de Castro. No entanto, essa delimitação sempre foi considerada provisória e, devido à imprecisão, como pertencente à faixa limítrofe entre os estados não sabia oficialmente a que a unidade federativa permaneceria. Como resultado, esses limites já passaram por várias modificações ao longo dos anos.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DO ACRE



Fusos horários

Antes de ser muito habitado, o território brasileiro tinha apenas um fuso horário. Em 1913, o decreto nº 2.784 foi assinado pelo então presidente Hermes da Fonseca, criando quatro fusos horários distintos para o país. O quarto fuso horário é o único a ser utilizado pelo Acre e parte do Amazonas, e tem uma diferença de duas horas em relação à capital Brasília. Antigamente, quando tínhamos o Horário de Verão, essa diferença aumenta para três horas.

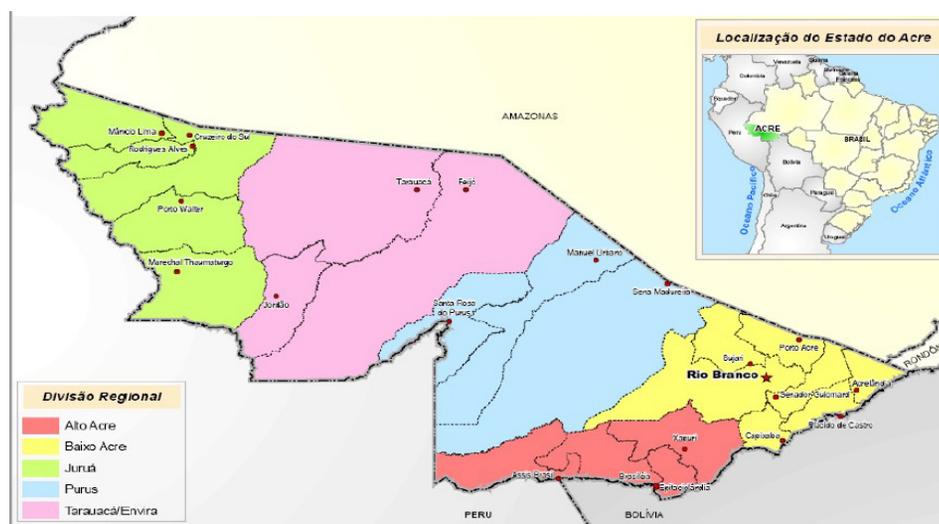


Microrregiões

Com o objetivo de promover uma gestão mais eficiente, o Estado do Acre está dividido em cinco regiões de desenvolvimento:

- Alto Acre,
- Baixo Acre,
- Purus,
- Tarauacá/Envira e
- Juruá.

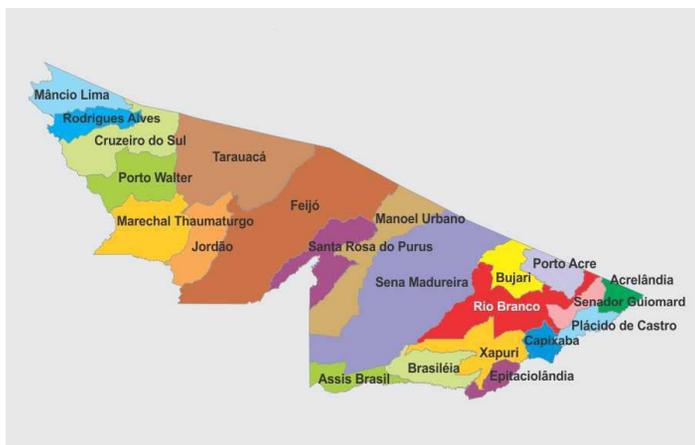
Essas regiões correspondem às microrregiões protegidas pelo IBGE e seguem a distribuição das bacias hidrográficas dos principais rios do Acre.



Atuais Municípios

São 22 os municípios do Acre: Acrelândia, Assis Brasil, Brasiléia, Bujari, Capixaba, Cruzeiro do Sul, Eitaciolândia, Feijó, Jordão, Mâncio Lima, Manoel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Plácido de Castro, Porto Acre, Porto Walter, Rio Branco, Rodrigues Alves, Santa Rosa do Purus, Sena Madureira, Senador Guiomard, Tarauacá e Xapuri.

Cada município tem sua própria estrutura administrativa e política, com um prefeito eleito pelo voto popular e um conjunto de vereadores responsáveis pela elaboração de leis municipais. Eles têm autonomia para gerir questões locais, como saúde, educação, transporte e infraestrutura, entre outras. Juntos, eles formam uma organização territorial do estado do Acre.



Fonte: <https://i1.wp.com/www.oaltoacre.com>

Além da capital, Rio Branco, outros centros urbanos importantes do Acre são as seguintes cidades:

- Cruzeiro do Sul
- Sena Madureira
- Tarauacá
- Senador Guiomard

HIDROGRAFIA: BACIA AMAZÔNICA E PRINCIPAIS RIOS DO ACRE

O Acre é um estado que está localizado na região Norte do Brasil, sendo banhado por diversos rios importantes da bacia amazônica. A hidrografia do Acre é formada principalmente por três bacias hidrográficas: a bacia do rio Purus, a bacia do rio Juruá e a bacia do rio Acre.

A bacia amazônica é uma das maiores bacias hidrográficas do mundo, sendo formada por cerca de 15.000 rios que percorrem uma extensão de mais de 7 milhões de km², dos quais 405.000 km² estão localizados no território brasileiro. Essa bacia é responsável pela formação de grandes rios, como o Amazonas, que é o maior rio do mundo em volume de água.

No Acre, o rio Acre é o principal rio, possuindo uma extensão de aproximadamente 826 km, com nascente na Serra da Cachoeira, na fronteira do estado com o Peru. Ele é um dos principais afluentes da margem direita do rio Purus. Outros rios importantes que banham o estado são o rio Juruá, com 3.211 km de extensão, e o rio Purus, com 3.211 km de extensão, ambos também afluentes do rio Amazonas.

O rio Acre nasce na Cordilheira dos Andes e percorre quase todo o estado, atravessando diversas cidades e municípios, como Rio Branco, Sena Madureira e Cruzeiro do Sul. Ele é navegável em alguns trechos e é utilizado como fonte de água para diversas atividades, como a pesca, a irrigação e a geração de energia elétrica hidrelétrica.

O rio Juruá também nasce na Cordilheira dos Andes e é um dos principais afluentes da margem direita do rio Amazonas. Ele atravessa vários municípios do Acre, como Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Rodrigues Alves. O rio é muito importante para a pesca artesanal e para o transporte de pessoas e mercadorias.

Já o rio Purus tem sua nascente na região da Serra da Contamana, no Peru, e percorre diversos municípios do Acre, como Santa Rosa do Purus e Sena Madureira. Ele é um rio importante para a pesca e a navegação, além de ser utilizado para a irrigação de plantações.

Além desses rios, o Acre também possui outras importantes bacias hidrográficas, como a bacia do rio Tarauacá, que abrange o município de mesmo nome, e a bacia do rio Envira, que abrange os municípios de Feijó e Tarauacá. A hidrografia do Acre é um importante recurso natural que influencia a vida de muitas pessoas que vivem na região, seja como fonte de água, de alimento ou de transporte.

QUESTÕES

1. (SEE-AC - PROFESSOR PNS - P2 - LINGUAGENS E TECNOLOGIAS - IBADE - 2019) O Tratado de Petrópolis completou em novembro de 2018, 115 anos. A assinatura do documento que colocou fim a Revolução Acreana e tornou oficial a anexação do Acre ao Brasil é um acordo diplomático com o (a):

- (A) Peru.
- (B) Estado do Amazonas.
- (C) Bolívia.
- (D) Paraguai.
- (E) Colômbia.

2. (SEE-AC - PROFESSOR PNS - P2 - LINGUAGENS E TECNOLOGIAS - IBADE - 2019) Sobre a localização geográfica do estado do Acre é correto afirmar:

- (A) parte do Estado é localizada acima da linha do Equador, ou seja, no Hemisfério Sul.
- (B) o Estado está situado num planalto com altitude média de 200m e é localizado no sudoeste da Região Norte.
- (C) nos limites do Estado não constam fronteiras internacionais.
- (D) o seu limite oriental é banhado pelas águas do Oceano Pacífico.
- (E) sua porção oriental é marcada por um conjunto de cadeias montanhosas conhecidas como Cordilheira dos Andes.

3. (SESACRE – CONTADOR - IBFC - 2019) A respeito de um domínio morfoclimático localizado no estado do Acre, assinale a alternativa correta.

- (A) Amazônico
- (B) Cerrados
- (C) Mata Atlântica
- (D) Mares de morros

4. (SEE-AC – PROFESSOR PNS – P2 – LINGUAGENS E TECNOLOGIAS – IBADE – 2019) O Brasil possui a 5ª maior extensão territorial entre os países do mundo, vale observar que a distância entre os pontos extremos do país é bastante parecida, ou seja, o Brasil possui uma distância Leste-Oeste muito próxima da distância norte-sul, desde que sejam desconsideradas as ilhas localizadas no Oceano Atlântico, que também pertencem ao território brasileiro. No Estado do Acre, fica localizado o limite ocidental extremo do país, conhecido como:

- (A) Ponta do Seixas.
- (B) Serra Imeri.
- (C) Arroio Chuí.
- (D) Nascente do Rio Moa.
- (E) Rio Branco.

5. (SESACRE – CONTADOR - IBFC - 2019) “De 1877 até 1911, houve um aumento considerável na produção da borracha que, devido às primitivas técnicas de extração empregada, estava associado ao aumento do emprego de mão-de-obra. A borracha chegou a representar 25% da exportação do Brasil”.

(Portal São Francisco, 2019)

Quanto ao produto do extrativismo vegetal que se relaciona ao texto, assinale a alternativa correta.

- (A) Pau-brasil
- (B) Carvão vegetal
- (C) Látex
- (D) Pinhão

6. (SESACRE – CONTADOR - IBFC - 2019) Em relação à história e formação do território do estado do Acre, dê valores Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- () O Acre foi anexado ao Brasil em 1903, por meio do Tratado de Petrópolis.
- () O território do Acre foi elevado à categoria de estado no ano de 1962.
- () O Acre foi o último estado criado no território brasileiro, em 1988.
- () No período colonial, o Acre pertencia à Bolívia e à Colômbia.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de cima para baixo.

- (A) V, V, F, V
- (B) V, V, F, F
- (C) F, V, V, F
- (D) F, F, F, V

7. (SESACRE – CONTADOR - IBFC - 2019) Em relação aos países que fazem fronteira com o estado do Acre, dê valores Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- () Bolívia
- () Chile
- () Peru
- () Venezuela

Assinale a alternativa correta de cima para baixo.

- (A) V, F, V, F
- (B) F, V, F, V
- (C) V, V, F, F
- (D) F, F, V, V

8. (SEE-AC - PROFESSOR - LÍNGUA PORTUGUESA - IBADE - 2019) Quando são citadas características naturais da região Amazônica e do Acre, inúmeras são as possibilidades nos quesitos: clima, relevo, hidrografia, vegetação, entre outros: uma das características da região onde localiza-se o estado do Acre é de baixa(s):

- (A) amplitude térmica anual comparada ao restante do Brasil.
- (B) biodiversidade das espécies, sendo um ecossistema pobre.
- (C) irrigação, pois não existem grandes bacias hidrográficas.
- (D) pluviosidade ao longo de todos os doze meses do ano.
- (E) temperaturas ao longo de todos os meses do ano.

9. (SEE-AC - PROFESSOR - LÍNGUA PORTUGUESA - IBADE - 2019) O município de Rio Branco, capital do estado, é o que possui a população mais numerosa do Acre. A grande maioria dos municípios não atinge a marca dos 30 mil habitantes. Entre os municípios a seguir, o único que, segundo o Censo do IBGE de 2010 e suas projeções para 2018, passaram da marca de 30 mil habitantes e:

- (A) Sena Madureira.
- (B) Assis Brasil.
- (C) Xapuri
- (D) Capixaba
- (E) Plácido de Castro

10. (SEE-AC - PROFESSOR - LÍNGUA PORTUGUESA - IBADE - 2019) O atual estado do Acre foi anexado oficialmente ao Brasil graças as negociações realizadas pelo Barão do Rio Branco. O Tratado de Petrópolis, efetivando a posse brasileira do Acre, foi assinado no ano de:

- (A) 1930.
- (B) 1830.
- (C) 1889.
- (D) 1703.
- (E) 1903.

11. (IAPEN - AC – ADVOGADO - IBADE – 2021) De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado do Acre é composto por cinco microrregiões e duas mesorregiões. Relacione as mesorregiões às respectivas microrregiões a partir das colunas abaixo.

Coluna 1 - Mesorregiões

- (1)Vale do Juruá.
- (2)Vale do Acre.

Coluna 2 - Microrregiões

- () Cruzeiro do Sul.
- () Sena Madureira.
- () Brasília.
- () Tarauacá.
- () Rio Branco.

Após análise, assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA dos itens acima, de cima para baixo:

- (A) 1, 2, 2, 1, 2.
- (B) 1, 1, 1, 2, 2.
- (C) 2, 1, 1, 1, 2.
- (D) 1, 2, 2, 2, 1.
- (E) 1, 2, 2, 1, 1.

12. (IAPEN - AC – ADVOGADO - IBADE – 2021) Acerca da chegada dos chamados “paulistas” nas terras acreanas no século XX, julgue as frases abaixo.

I.A chegada dos “paulistas” no Acre, pessoas advindas das regiões Sul e Sudeste, está relacionada à especulação de seringais;

II.Em meados da década de 70, as tensões entre latifundiários e seringueiros possibilitou a expulsão dos “paulistas” do território acreano;

III.A partir da década de 80, por conta dos conflitos fundiários, os seringueiros acreanos começaram a se organizar politicamente.

Está(ão) CORRETA(S) a(s) seguinte(s) proposição(ões):

- (A) Apenas II.
- (B) Apenas III.
- (C) Apenas I e III.
- (D) I, II e III.
- (E) Apenas II e III.

13. (SEE-AC - PROFESSOR BRILISTA P2 - IBADE – 2020) Sobre o relevo, a vegetação e suas características, o clima e a hidrografia do Acre, analise as afirmativas e assinale a alternativa correspondente. <https://www.infoescola.com/geografia/geografia-do-acre/>) Acessado em março de 2020.

I - A menor parte do território acreano é recoberto por depressões e formações de planícies estreitas ao norte, que raramente alcançam 50 metros de altitude;

II - Em razão do grande volume de chuvas e da farta rede fluvial, a vegetação do Acre é revestida por densa floresta equatorial de terra firme, onde o clima apresenta durante todo o ano altas temperaturas e umidade;

III - Os rios acreanos possuem grande importância para a navegação, para o transporte de mercadorias e de pessoas e para a fixação das populações ribeirinhas.

(<https://www.infoescola.com/geografia/geografia-do-acre/>) Acessado em março de 2020.)

- (A) Somente a alternativa I está correta
- (B) Somente a alternativa II está correta
- (C) Somente as alternativas II e III estão corretas
- (D) Somente a alternativa III está correta
- (E) Somente as alternativas I e III estão corretas

14. (SEE-AC - PROFESSOR BRILISTA P2 - IBADE – 2020) “Desde a segunda metade do século XIX, alguns brasileiros, sobretudo nordestinos fugidos por sucessivas secas em suas áreas instalaram-se na bacia do rio Acre, para se dedicar à atividade extrativista...”.

(<https://www.infoescola.com/historia/tratado-de-petropolis/>) Acessado em março de 2020

Sobre a migração nordestina, analise as afirmativas abaixo e assinale a alternativa correspondente.

I - Com o início do “Primeiro Ciclo da Borracha” nos fins dos anos 1970 nordestinos migraram para a região Amazônica para trabalharem na extração do látex, fugidos da seca local;

II - Para consolidar os projetos de mineração de ferro foram necessários imensos investimentos por parte de empresas mineradoras e também do governo brasileiro;

III - A extração do látex, obtido das seringueiras, árvores nativas do lugar teve grande importância para a economia do estado.

- (A) Somente a alternativa I está correta
- (B) Somente a alternativa II está correta
- (C) Somente a alternativa III está correta
- (D) Somente as alternativas I e III estão corretas
- (E) Somente as alternativas I, II e III estão corretas

15. (SEE-AC – PROFESSOR BRILISTA P2 – IBADE – 2020) No início da década de 1870, a seca no interior nordestino expulsou centenas de pessoas, que rumaram para os seringais, do Acre, que se multiplicavam pelos vales do rio Acre, do rio Purus e, mais a oeste, do rio Tarauacá em busca de trabalho. Os paulistas ou sulistas, como são conhecidos, surgem em terras acreanas cem anos depois, aproximadamente, em busca de:

- (A) terras para o desenvolvimento agropecuário.
- (B) um potencial solo fértil criação de caprinos.
- (C) grandes fazendas de produção de café.
- (D) grandes engenhos de açúcar.
- (E) exploração de garimpos.

16. (SEE-AC - PROFESSOR BRILISTA P2 - IBADE – 2020) “Há exatos 115 anos teve início a Revolução Acreana, inadequadamente assim denominada, posto a ausência de significativas mudanças sociais e econômicas para os habitantes do Acre...”

(<http://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1441/863>) –
Acessado em março 2020

Acerca da Revolução Acreana, é correto afirmar que:

- (A) foi uma revolta popular contra a Colômbia ocorrida durante a Primeira República brasileira.
- (B) foi uma revolta popular contra a Bolívia ocorrida durante a Primeira República brasileira.
- (C) foi uma revolta popular contra a Amazônia ocorrida durante a Primeira República brasileira.
- (D) foi uma revolta popular contra o Chile ocorrida durante a Primeira República brasileira.
- (E) foi uma revolta popular contra o Equador ocorrida durante a Primeira República brasileira.

17. (SEE-AC – PROFESSOR PNS – P2 – IBADE – 2020) Os Acreanos classificam as estações do ano em verão e inverno, somente. O clima apresenta baixa amplitude térmica, ou seja, as temperaturas variam pouco entre a mínima e a máxima, sendo denominado:

- (A) Temperado
- (B) Mediterrâneo
- (C) Equatorial
- (D) Subtropical
- (E) Semiárido

18. (SEE-AC – PROFESSOR PNS – P2 – IBADE – 2020) Em qual ano e durante qual governo presidencial o Acre foi elevado à condição de Estado tornando-se uma das 27 unidades federativas do Brasil?

- (A) Em 1932 durante o governo do presidente Getúlio Vargas
- (B) Em 1962 durante o governo do presidente João Goulart
- (C) Em 1915 durante o governo do presidente Deodoro da Fonseca
- (D) Em 1990 durante o governo do presidente Itamar Franco
- (E) Em 1946 durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra

19. (SEE-AC - PROFESSOR PNS - P2 - IBADE – 2020) Além da população indígena, a população do Acre é composta por imigrantes. Pessoas estas vindas de quais partes do Brasil?

- (A) Rio de Janeiro, Bahia e Santos/SP
- (B) Minas Gerais, Belém/PA e Fortaleza/CE
- (C) São Paulo, Região Nordeste e Região Sul
- (D) João Pessoa/PB, Santa Catarina e Vitória/ES
- (E) Região Centro-Oeste

20. (SEE-AC - PROFESSOR PNS - P2 - IBADE – 2020) O estado do Acre está localizado na Região Norte do Brasil; tem Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá como cidades de grande importância. O estado do Acre tem como capital a cidade de:

- (A) Feijó.
- (B) Sena Madureira.
- (C) Cruzeiro do Sul.
- (D) Rio Branco.
- (E) Acre.

21. (SEE-AC - PROFESSOR PNS - P2 - IBADE – 2020) A região que compreende o atual Estado do Acre foi alvo de vários confrontos armados entre brasileiros e tropas bolivianas. A região do Acre foi adquirida pelo Brasil, em 1903, por meio de assinatura do:

- (A) Tratado de Petrópolis.
- (B) Tratado de Teresópolis.
- (C) Tratado de Cruzeiro do Sul.
- (D) Tratado de Rio Branco.
- (E) Tratado de La Paz.

22. (SEE-AC – PROFESSOR MEDIADOR – P1 – IBADE – 2020) A partir da década de 1970, o Estado do Acre experimenta o deslocamento dos interesses pela extração da seringa e coleta da castanha do Brasil para novas atividades, configurando novos processos de “avanço” da fronteira econômica. Quais tipos de atividades econômicas passam a ser capitaneadas a partir da década de 1970 no Acre?

(Fonte: IBGE, 2009)

- (A) Exploração madeireira e atividade pecuária
- (B) Exploração mineral e atividade pecuária
- (C) Exploração madeireira e atividade industrial
- (D) Exploração mineral e cultivo de café
- (E) Exportação madeireira e turismo

23. (SEE-AC - PROFESSOR MEDIADOR - P1 - IBADE – 2020) “A economia da borracha iniciou um processo econômico na região Amazônica no final do século XIX, impulsionada pelos interesses do mercado internacional na produção do látex da seringueira e também por interesses internos em solucionar problemas da população nordestina, atingida pela grande seca do final daquele século (...) Apesar das condições extremamente inóspitas essa população foi, gradativamente, adentrando a floresta em direção oeste, gerando problemas de fronteiras internacionais com a Bolívia e o Peru”.

(IBGE, 2009, p.9 *Uso da Terra e a Gestão do Território no Estado do Acre*)

Em 1903, o território do Acre foi anexado ao Brasil através do Tratado de/ da:

- (A) Ayacucho.
- (B) Petrópolis.
- (C) Santo Ildefonso.
- (D) Amizade.
- (E) Madri.

24. (SEE-AC - ASSISTENTE EDUCACIONAL - IBADE – 2020) No dia 23 de março de 1867, Brasil e Bolívia assinam um tratado que determina as fronteiras entre os dois países, reconhecendo a Província do Acre como pertencente a Bolívia. Conhecido também por tratado de Amizade ou tratado Muñoz-Netto, buscou selar a paz entre os dois países. De qual tratado estamos falando?

- (A) Tratado de Tordesilhas.
- (B) Tratado de Petrópolis.
- (C) Tratado de Santo Ildefonso.
- (D) Tratado Brasil-Bolívia.
- (E) Tratado de Ayacucho.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor P1- Mediador

SISTEMA EDUCACIONAL: LEGISLAÇÃO; ESTRUTURA; ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIAS

Estrutura e organização do ensino brasileiro: aspectos legais e organizacionais.

A palavra educação vem de educare, e quer dizer, ação de amamentar. Pode também ter origem na raiz latina educere, que pode ser explicada como a ação de orientar o educando. Hoje em dia, as tendências pedagógicas abrigam esta etimologia.

Legislação é o ato de constituir leis por meio do poder legislativo. A legislação em âmbito educacional, refere-se à instrução ou aos procedimentos de formação que se dão não apenas nas instituições de ensino, mas ocorrem também em outras instâncias culturais como a família, a igreja, a associação, os grupos comunitários entre outros. Decorre do latim legislativo, e quer dizer, exatamente, ação de legislar, direito de fazer, ordenar ou determinar leis. A legislação é, então, o ato de constituir leis por meio do poder legislativo. Legislação educacional traduz um conjunto de preceitos legais sobre o tema educacional.

Ao usarmos a expressão legislação educacional ou legislação da educação estaremos aludindo à legislação que trata da educação escolar em seus níveis e modalidades em contorno abrangente, à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e à educação superior.

A educação elevou-se à hierarquia de direito público subjetivo a partir da regulamentação legal do país, instaurada em 1988. Esse ordenamento jurídico conceitua o direito na educação ou, mais atualmente chamado, o Direito Educacional.

O professor é um cientista educacional, que orienta, coordena, media e atua como organizador do processo de aprendizagem compartilhando na ampliação cultural, social e econômico de um país. Apesar de a profissão de professor não ser abordada com o seu devido valor, pois apreendemos dificuldades nas escolas, nos salários nas ofertas de emprego, na política de carreira etc. O cientista educacional, que é uma das tarefas de ser professor, deve ressaltar, ouvir e direcionar um novo olhar educativo, que privilegia a aprendizagem centrada no aluno e não enfocada puramente no ensino, pois ninguém ensina ninguém, no entanto aprende aquele que está motivado e interessado. Devemos lembrar que a aprendizagem sempre se baseia no interessante, na utilidade e no que é prazeroso. A pesquisa científica educacional deve-se iniciar na revelação da sala de aula real enquanto ambiente democrático, participativo e cooperativo.

Ao ressaltar que a educação é direito público subjetivo (direito social ao acesso ao ensino fundamental), dizemos que todos têm direito à educação e que é na origem da fonte de direito, na Constituição Federal, Estadual ou Municipal, que habita esse direito.

Os preceitos e ordenamentos jurídicos são influentes no sistema escolar brasileiro e são responsáveis pela organização e funcionamento do sistema escolar brasileiro. Isso, quer dizer que o sucesso ou fracasso da instituição escolar é dependente dos regulamentos jurídicos da sociedade. Por isso é essencial a tarefa do professor, como cientista educacional da educação brasileira, pois a sua vivência e experiência educacional, são fontes fundamentais no campo do Direito Educacional e na Legislação da Educação. Daí, a necessidade do professor ser ator e autor do processo educacional, para colaborar como parceiro na sistematização, enfatizando o Direito educacional, contribuindo para a significação das capacidades constitucionais da Educação na medida em que vai decidindo os atores-parceiros e cooperadores dos processos educativos, consolidando com seu auxílio e sua interferência o êxito na regulação e ordenamento da legislação do ensino.¹

Vejamos agora os dispositivos mais destacados na legislação educacional.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 – ARTIGOS 205 A 214 E ARTIGO 60 DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS.

A educação é um direito fundamental, estabelecido no artigo 6º, que dispõe:

“Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

No entanto, a disciplina sobre este tema está tratada no Título da Ordem Social nos artigos 205 a 214.

A educação é um 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. Observa-se, desse modo, que educação não é dever exclusivo do Estado, tendo também a família igual responsabilidade. Além disso, a sociedade também deve colaborar. O objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, em todos os aspectos e dimensões e seu preparo para viver e participar da sociedade – cidadania, estando preparado para o trabalho.

Importante conhecer os princípios, com base nos quais o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

¹ Fonte: www.educador.brasilecola.uol.com.br

divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 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; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Quanto ao dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 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; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; 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.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito (ensino básico - dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade) é direito público subjetivo. Assim, possível a utilização de mandado de segurança. Ademais, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. E não basta ter a vaga, pois 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. Assim, a criança e o adolescente deve efetivamente frequentar a escola.

Embora o ensino seja um serviço público, ele é livre à iniciativa privada, mas atendidas algumas condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Logo, não há uma liberdade absoluta, sendo necessário o atendimento desses requisitos.

Os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, devem ser fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Destaca-se que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Interessante observar que, embora o Brasil seja um Estado laico, ou seja, separado da Igreja, a religião tem grande influência em nossa cultura, por essa razão a previsão de ensino religioso. Este, contudo, deve abranger as diversas expressões religiosas.

O ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, mas é assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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. É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. O mesmo é aplicável às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Quanto à distribuição das competências entre os entes da federação, 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. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. 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. A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Por fim, a Constituição ainda prevê que 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: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.²

CONSTITUIÇÃO FEDERAL

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 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 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)

² Fonte: www.lucianarusso.jusbrasil.com.br

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)

Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias

A finalidade do ADCT é estabelecer regras de transição entre o antigo ordenamento jurídico e o novo, instituído pela manifestação do poder constituinte originário, providenciando a acomodação e a transição do antigo e do novo direito edificado.

Segundo Barroso, "destinam-se as normas dessa natureza a auxiliar na transição de uma ordem jurídica para outra, procurando neutralizar os efeitos nocivos desse confronto, no tempo, entre regras de igual hierarquia — Constituição nova versus Constituição velha — e de hierarquia diversa — Constituição nova versus ordem ordinária preexistente", interligando-se, portanto, nesse sentido, com o instituto da recepção (Luís Roberto Barroso, Disposições constitucionais transitórias..., p. 491, in: CLÈVE, C. M.; BARROSO, L. R. (Org.). Doutrinas essenciais direito constitucional, RT, 2011. v. 1, p. 489-505).³

Vejamos o artigo solicitado no edital:

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o *caput* do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus 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;

II - os Fundos referidos no inciso I do *caput* deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do *caput* do art. 157; os incisos II, III e IV do *caput* do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do *caput* do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do *caput* do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

- a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;
- c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;
- d) a fiscalização e o controle dos Fundos;
- e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do *caput* deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

V - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do *caput* deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do *caput* deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do *caput* deste artigo;

VII - a complementação da União de que trata o inciso V do *caput* deste artigo será de, no mínimo:

- a) R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos;
- b) R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos;
- c) R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos;
- d) 10% (dez por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II do *caput* deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos;

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do *caput* deste artigo;

³ Fonte: www.cartaforense.com.br

IX - os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso VII do *caput* deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União;

X - aplica-se à complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal;

XI - o não-cumprimento do disposto nos incisos V e VII do *caput* deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente;

XII - proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do *caput* deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

§ 1º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente.

§ 2º O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional.

§ 3º O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional.

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do *caput* deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

§ 5º A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do *caput* deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma:

I - no caso dos impostos e transferências constantes do inciso II do *caput* do art. 155; do inciso IV do *caput* do art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do *caput* do art. 159 da Constituição Federal:

a) 16,66% (dezesesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;

b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano;

II - no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do *caput* do art. 155; do inciso II do *caput* do art. 157; e dos incisos II e III do *caput* do art. 158 da Constituição Federal:

a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;

b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano.

§ 6º (Revogado).

§ 7º (Revogado). *(Artigo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)*

LEI FEDERAL Nº 9394/96 – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem 92 artigos, divididos em 9 títulos. São eles:

1. Da Educação.
2. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.
3. Do Direito à Educação e do Dever de Educar.
4. Da Organização da Educação Nacional.
5. Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino.
6. Dos Profissionais da Educação.
7. Dos Recursos financeiros.
8. Das Disposições Gerais.
9. Das Disposições Transitórias.

Se você estudar e compreender essas obrigações do Estado e os princípios, certamente terá um bom desempenho nas questões da sua prova.

Mesmo quando não souber **exatamente** o que pede a questão, ficará muito mais fácil respondê-la.

No último tópico de nosso material, teremos o conteúdo da LDB abordado com mais informações para seu estudo.⁴

LEI FEDERAL Nº 8069/90 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

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.

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

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.

Para o Estatuto, considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela compreendida entre doze e dezoito anos. Entretanto, aplica-se o estatuto, excepcionalmente, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, em situações que serão aqui demonstradas.

Dispõe, ainda, 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. Ainda, no seu artigo 7º, disciplina que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde,

⁴ Fonte: www.segredosdeconcurso.com.br

mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

As medidas protetivas adotadas pelo ECA são para salvaguardar a família natural ou a família substituída, sendo esta última pela guarda, tutela ou adoção. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional, a tutela pressupõe todos os deveres da guarda e pode ser conferida a pessoa de até 21 anos incompletos, já a adoção atribui condição de filho, com mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios.

A instituição familiar é a base da sociedade, sendo indispensável à organização social, conforme preceitua o art. 226 da CR/88. Não sendo regra, mas os adolescentes correm maior risco quando fazem parte de famílias desestruturadas ou violentas.

Cabe aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos, não constituindo motivo de escusa a falta ou a carência de recursos materiais, sob pena da perda ou a suspensão do pátrio poder.

Caso a família natural, comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, descumpra qualquer de suas obrigações, a criança ou adolescente serão colocados em família substituída mediante guarda, tutela ou adoção.

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituída, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Por tal razão que a responsabilidade dos pais é enorme no desenvolvimento familiar e dos filhos, cujo objetivo é manter ao máximo a estabilidade emocional, econômica e social.

A perda de valores sociais, ao longo do tempo, também são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes, visto que não permanecem exclusivamente inseridos na entidade familiar.

Por isso é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tanto que cabe a sociedade, família e ao poder público proibir a venda e comercialização à criança e ao adolescente de armas, munições e explosivos, bebida alcoólicas, drogas, fotos de artifício, revistas de conteúdo adulto e bilhetes lotéricos ou equivalentes.

Cada município deverá haver, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, regularmente eleitos e empossados, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar é uma das entidades públicas competentes a salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes nas hipóteses em que haja desrespeito, inclusive com relação a seus pais e responsáveis, bem como aos direitos e deveres previstos na legislação do ECA e na Constituição. São deveres dos Conselheiros Tutelares:

1. Atender crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção.
2. Atender e aconselhar os pais ou responsável e aplicar medidas pertinentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.
3. Promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos e entrar na Justiça quando alguém, injustificadamente, descumprir suas decisões.
4. Levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tenha como infração administrativa ou penal.

5. Encaminhar à Justiça os casos que a ela são pertinentes.
6. Tomar providências para que sejam cumpridas as medidas sócio-educativas aplicadas pela Justiça a adolescentes infratores.
7. Expedir notificações em casos de sua competência.
8. Requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças e adolescentes, quando necessário.
9. Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.
10. Entrar na Justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.
11. Levar ao Ministério Público casos que demandam ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder.
12. Fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executem programas de proteção e socioeducativos.

Considerando que todos têm o dever de zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, havendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra alguma criança ou adolescente, serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar para providências cabíveis.

Ainda com toda proteção às crianças e aos adolescentes, a delinquência é uma realidade social, principalmente nas grandes cidades, sem previsão de término, fazendo com que tenha tratamento diferenciado dos crimes praticados por agentes imputáveis.

Os crimes praticados por adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos são denominados atos infracionais passíveis de aplicação de medidas socioeducativas. Os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinam situações nas quais tanto o responsável, quanto o menor devem ser instados a modificarem atitudes, definindo sanções para os casos mais graves.

Nas hipóteses do menor cometer ato infracional, cuja conduta sempre estará descrita como crime ou contravenção penal para os imputáveis, poderão sofrer sanções específicas aquelas descritas no estatuto como medidas socioeducativas.

Os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, mas respondem pela prática de ato infracional cuja sanção será desde a adoção de medida protetiva de encaminhamento aos pais ou responsável, orientação, apoio e acompanhamento, matrícula e frequência em estabelecimento de ensino, inclusão em programa de auxílio à família, encaminhamento a tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, abrigo, tratamento toxicológico e, até, colocação em família substituída.

Já o adolescente entre 12 e 18 anos incompletos (inimputáveis) que pratica algum ato infracional, além das medidas protetivas já descritas, a autoridade competente poderá aplicar medida socioeducativa de acordo com a capacidade do ofensor, circunstâncias do fato e a gravidade da infração, são elas:

- 1) Advertências – admoestação verbal, reduzida a termo e assinada pelos adolescentes e genitores sob os riscos do envolvimento em atos infracionais e sua reiteração,
- 2) Obrigação de reparar o dano – caso o ato infracional seja passível de reparação patrimonial, compensando o prejuízo da vítima,

3) Prestação de serviços à comunidade – tem por objetivo conscientizar o menor infrator sobre valores e solidariedade social,

4) Liberdade assistida – medida de grande eficácia para o enfrentamento da prática de atos infracionais, na medida em que atua juntamente com a família e o controle por profissionais (psicólogos e assistentes sociais) do Juizado da Infância e Juventude,

5) Semiliberdade – medida de média extremidade, uma vez que exigem dos adolescentes infratores o trabalho e estudo durante o dia, mas restringe sua liberdade no período noturno, mediante recolhimento em entidade especializada

6) Internação por tempo indeterminado – medida mais extrema do Estatuto da Criança e do Adolescente devido à privação total da liberdade. Aplicada em casos mais graves e em caráter excepcional.

Antes da sentença, a internação somente pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias, mediante decisão fundamentada baseada em fortes indícios de autoria e materialidade do ato infracional.

Nessa vertente, as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de:

1) Observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;

2) Não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação,

3) Preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente,

4) Diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares,

5) Oferecer instalações físicas em condições adequadas, e toda infraestrutura e cuidados médicos e educacionais, inclusive na área de lazer e atividades culturais e desportivas.

6) Reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente.

Uma vez aplicada as medidas socioeducativas podem ser implementadas até que sejam completados 18 anos de idade. Contudo, o cumprimento pode chegar aos 21 anos de idade nos casos de internação, nos termos do art. 121, §5º do ECA.

Assim como no sistema penal tradicional, as sanções previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente apresentam preocupação com a reeducação e a ressocialização dos menores infratores.

Antes de iniciado o procedimento de apuração do ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder o perdão (remissão), como forma de exclusão do processo, se atendido às circunstâncias e consequências do fato, contexto social, personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente institui medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis de encaminhamento a programa de proteção a família, inclusão em programa de orientação a alcoólatras e toxicômanos, encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico, encaminhamento a cursos ou programas de orientação, obrigação de matricular e acompanhar o aproveitamento escolar do menor, advertência, perda da guarda, destituição da tutela e até suspensão ou destituição do pátrio poder.

O importante é observar que as crianças e os adolescentes não podem ser considerados autênticas propriedades de seus genitores, visto que são titulares de direitos humanos como quaisquer pessoas, dotados de direitos e deveres como demonstrado.

A implantação integral do ECA sofre grande resistência de parte da sociedade brasileira, que o considera excessivamente paternalista em relação aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, uma vez que os atos infracionais estão ficando cada vez mais violentos e reiterados.

Consideram, ainda, que o estatuto, que deveria proteger e educar a criança e o adolescente, na prática, acaba deixando-os sem nenhum tipo de punição ou mesmo ressocialização, bem como é utilizado por grupos criminosos para livrar-se de responsabilidades criminais fazendo com que adolescentes assumam a culpa.

Cabe ao Estado zelas para que as crianças e adolescentes se desenvolvam em condições sociais que favoreçam a integridade física, liberdade e dignidade. Contudo, não se pode atribuir tal responsabilidade apenas a uma suposta inaplicabilidade do estatuto da criança e do adolescente, uma vez que estes nada mais são do que o produto da entidade familiar e da sociedade, as quais têm importância fundamental no comportamento dos mesmos.⁵

Veja o dispositivo acessando o link: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

De acordo com o PCN - Ciências Humanas e suas Tecnologias, compete ao educador ampliar a compreensão dos alunos quanto ao funcionamento da economia de nosso país, referindo-se aos fatores de produção, aos agentes econômicos, aos aspectos institucionais, à formação dos preços e aos direitos do consumidor. Outro aspecto que pode ser explorado em sala de aula refere-se ao fenômeno da globalização, aos diferentes sistemas econômicos e às crises internacionais. No entanto, deve-se levar em conta a vivência dos alunos, contextualizando esses temas de forma clara e objetiva.

Da mesma forma, a escola deve desenvolver nos alunos as competências de leitura e interpretação de inúmeros textos, entre eles documentos legais, para que todos possam compreendê-los e aplicá-los em seu cotidiano como pleno exercício da cidadania. Além da compreensão dos aspectos já abordados, cabe ao professor desenvolver nos alunos conhecimentos que expliquem os processos por meio dos quais eles possam construir sua própria identidade no convívio social, subentendendo-se o emergir da consciência e a compreensão dos mecanismos subjacentes às diferentes formas de conduta.

Ao questionarem o senso comum, os alunos irão contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com os quais interagem. O estudo das Ciências Humanas e suas Tecnologias pode contribuir para a constituição de personalidades, formação de valores estéticos, políticos e éticos, para que futuramente possam atuar com segurança na vida adulta.

A aprendizagem na Área Humana deve aproximar os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos conhecimentos que a compõem, tendo como foco uma visão integrada do fenômeno

⁵ Fonte: www.ambito-juridico.com.br – Texto adaptado de Cláudia Mara de Almeida Rabelo Viegas / Cesar Leandro de Almeida Rabelo

humano. Com base nisso, as diversas culturas devem ser compreendidas a partir das implicações de ordem histórica, geográfica, sociológica, antropológica, política, econômica, psicológica e filosófica.

Para ver o documento na íntegra acesse o link a seguir:

<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>

A base curricular do ensino brasileiro tem passado por diversas mudanças, dentre elas, temos a lei a seguir.

LEI Nº 13.415/2017

- Altera a LDB
- Altera o Fundeb
- Altera a CLT
- Revoga a Lei 11.161/2005
- Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quais as implicações?

Implicações curriculares, com flexibilização e aligeiramento da formação

- Altera o formato de financiamento público com privatização
- Atinge a formação docente
- Impacta a docência da rede particular de ensino
- Não assegura novos recursos

Implicações Curriculares

Carga horária do ensino médio será ampliada de forma progressiva (§ 1º, Art. 24 LDB – nova redação) para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Ou seja, só existe prazo para se chegar às mil horas, ou seja, uma hora em relação a carga horária atual.

A Lei não faz referência clara como essa expansão irá acontecer no ensino médio noturno. Apenas determina que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, mas não especifica se atingirá os itinerários formativos do ensino médio. É provável que não.

Obriga a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental.

A Lei dispõe que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Portanto, não necessitará de ser tratado para o conjunto dos estudantes.

A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do CNE e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;

- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

A parte diversificada dos currículos, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Portanto, não haverá a obrigatoriedade de disciplinas.

Obrigatoriedade apenas para o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, e de língua inglesa.

Outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, poderão ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Ou seja, próximo a 69% do total da carga horária.

Itinerários Formativos

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Poderá ser composto **itinerário formativo integrado**, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

Acesse o link a seguir e tenha acesso ao documento na íntegra:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53/2006 – FUNDEB

Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Os assuntos tratados foram: a alteração do dispositivo da Constituição Federal, direitos e assistência educacional, gratuidade na oferta, educação infantil e creche, valorização do magistério, recursos para financiamento educacional (manutenção e desenvolvimento da educação básica) e FUNDEB.

Veja na íntegra as alterações dos respectivos artigos citados acessando o link a seguir:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

CONHECIMENTO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO PARA ORGANIZAÇÃO DO SETOR DE COORDENAÇÃO DOMÍNIO DE CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA A COORDENAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA

FUNÇÕES DO COORDENADOR ESCOLAR

Até a década de 90, muitos coordenadores eram vistos como fiscais, que vigiavam os professores e controlavam as suas ações. Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 1996, essa concepção ficou para trás e deu espaço para outras competências mais relevantes, como o auxílio direto aos professores na sua prática escolar e o estreitamento da relação entre a família e a escola.

Dessa forma, as atribuições de um coordenador passaram a ser focadas na rotina pedagógica da instituição de ensino. Logo, suas funções também passaram a ser diretamente ligadas à sua atuação junto aos professores e, conseqüentemente, à aplicação de princípios que resultem em um ensino de qualidade aos alunos.

Isso não quer dizer que é função do coordenador escolar ir para a sala de aula quando um professor falta ou cuidar dos recursos financeiros da escola - dois erros muito comuns cometidos quando se reflete sobre a função do coordenador escolar. Resumidamente, seu trabalho consiste em manter a relação harmônica entre seus parceiros (alunos, professores, direção da escola e pais) com projetos que visem à integração da escola como um todo.

Mesmo assim, algumas funções não relacionadas ao cargo, como as citadas acima, ainda acabam nas mãos do coordenador. Por isso é tão importante que as suas principais funções sejam estabelecidas de forma clara no âmbito escolar.

1. Garantir a Formação Continuada dos Docentes

Primeiramente, com as novas diretrizes para a gestão da educação no Brasil, a relação do coordenador com os professores passou a ser de formador - ou seja, **é ele quem dispõe de meios para que a formação continuada dos docentes aconteça.**

É nesse processo de continuidade dos estudos que o professor tem a chance de aprofundar e atualizar seus conhecimentos. O coordenador pode incentivar essa prática oferecendo cursos online voltados para a formação continuada, como aqueles do PROFS, e trabalhando para implementar na instituição uma cultura que incentive e valorize a formação continuada dos docentes.

Dessa forma, ele também tem o papel de promover a formação continuada do corpo docente por meio de cursos e encontros focados na melhoria da prática pedagógica dentro da própria instituição.

Assim, a articulação entre teoria e prática acontece por intermédio desse profissional, sendo dele a função de refletir junto aos professores quanto às suas práticas diante das condições e necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos.

2. Verificar a Conexão Entre Teoria e Prática

É função do coordenador avaliar a conexão entre o currículo e a prática diária dos professores na sala de aula. É claro que ele deve fazer isso sem a pressão de um fiscalizador, no papel de observador. Agora, diferentemente do que acontecia antes dos anos 90, ele verifica com mais flexibilidade se os professores estão acompanhando o que foi decidido no projeto pedagógico da escola.

Nessa função ele também pode propor novas formas de lidar com a turma ou com alguns alunos que precisam de atenção especial, oferecendo soluções para problemas e dando o suporte necessário para as atividades que estejam relacionadas ao aprendizado.

3. Incentivar o trabalho em grupo

O trabalho em grupo também é incentivado por esse profissional, que busca motivar o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Por isso, a boa comunicação entre a coordenação e os professores é um meio eficaz de amarrar pontas que estejam soltas para a construção de um projeto alinhado.

A atuação do coordenador está vinculada tanto ao coletivo quanto ao individual. Por isso, ele tem o papel de articular as ideias. Logo, se o professor de português, por exemplo, tem uma ideia que, na visão do coordenador, pode ser utilizada por todos os outros docentes, ele provavelmente compartilhará essa ideia no intuito de agregar algo à prática do grupo.

4. Ouvir e guiar os professores

Como já foi dito, a atuação do coordenador se relaciona tanto à equipe escolar como um grupo, quanto a cada docente individualmente. Isso significa que é função do coordenador ouvir e guiar os professores, estimulando o engajamento com projetos coletivos e individuais.

Para isso, ele traça estratégias e ações focadas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento do conhecimento e no estreitamento das relações interpessoais.

5. Garantir a boa comunicação

O coordenador também está na escola para garantir uma boa comunicação entre a direção e os educadores, entre os alunos e os professores, e entre a família e a escola.

Com uma parceria afinada, em que todos conhecem as funções um do outro no ambiente escolar, o coordenador é capaz de dar o Norte para as ações, visando sempre ao melhor desempenho do todo. Por isso, é dele a função de informar pais e responsáveis quanto à situação escolar de seus filhos, sobretudo em casos problemáticos.

6. Inserir novas formas de pensar às práticas escolares

Em tempos de novas tecnologias, todos os dias há alguma novidade inovadora no âmbito escolar. Nessa perspectiva, o coordenador tem o papel de articular as práticas escolares com as novas formas de pensar em uma escola conectada.

Enquanto os alunos estão por dentro de quase tudo o que envolve tecnologia, a gestão escolar não pode se fechar para as novidades. Portanto, novas formas de manter o aluno engajado nas aulas com a ajuda de ferramentas digitais devem ser pensadas pelo coordenador em conjunto com a comunidade escolar.

No intuito de garantir o trabalho pedagógico coletivo de qualidade, o coordenador deve levar a inovação para o âmbito escolar, principalmente por meio do incentivo ao uso de novas tecnologias educacionais, que, por sua vez, colaboram com a organização e com a escolha dos materiais necessários no processo de ensino-aprendizagem.

6 <https://bit.ly/2Tbecpu>

7. Ser líder

As pressões existem e surgem de todos os lados - dos pais, dos professores, do diretor e dos estudantes. Por isso, o coordenador se posiciona como um líder no espaço escolar. Contudo, uma boa liderança sabe que o diálogo é a base para conduzir e resolver conflitos.

Uma das principais características de um bom líder é a flexibilidade de saber ouvir, analisar e discutir de maneira profissional. Assim, o coordenador escolar que sabe liderar tem visão ampla e, por isso, consegue enxergar a escola como um todo, sendo capaz de buscar a melhor solução para os problemas existentes.

8. Avaliar o processo de ensino-aprendizagem

É o coordenador quem analisa, avalia e dá feedback para pais e professores em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, ele é quem planeja formas de trabalhar as demandas dos discentes. Para cumprir a função de transformador, o coordenador fornece condições reais para a aprendizagem.

Isso significa que o coordenador é quem oferece a abertura do espaço pedagógico para questionamentos, intervenções e propostas colaborativas, em que todos os envolvidos possam opinar e trocar informações a fim de ter um clima de confiança mútua e um ambiente agradável para se trabalhar.

Princípios da Coordenação Escolar

É importante ressaltar que este artigo tem o propósito de detalhar as principais funções de um coordenador escolar, ou seja, as funções que regem os princípios de formador, articulador e transformador desse profissional. Nessa linha de raciocínio, as funções podem ser resumidas de acordo com cada um desses princípios:

Princípio Formador

Dentro desse princípio, o coordenador escolar:

- observa a conduta pedagógica dos docentes;
- acompanha o processo de ensino-aprendizagem;
- incentiva o trabalho interdisciplinar com projetos e meios para tal.

Princípio Articulador

Para atingir os objetivos de seu princípio articulador, o coordenador:

- faz trabalhos coletivos pedagógicos frequentes;
- realiza encontros com os docentes;
- atende aos professores individualmente;
- estabelece a mediação entre direção, famílias, alunos e professores;
- articula planejamento, currículo, avaliação de aprendizagem e a formação continuada da equipe docente.

Princípio Transformador

Para formar professores e favorecer a construção de um ambiente harmônico e participativo para a comunidade escolar, o coordenador aplica o seu princípio transformador. É dele a função de transformar situações, que podem ser negativas ou estar ultrapassadas, por exemplo. Faz parte desse princípio as funções de:

- inovar estudos e planejamentos;
- mapear dados para prevenção de conflitos;
- implementar tecnologias e inovações que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem;
- identificar necessidades dos docentes e alunos, transformando a realidade quando necessário.

Influenciam nos Processos Operacionais da Escola

Para que essas funções de um coordenador escolar sejam realizadas com eficiência, alguns aspectos precisam ser considerados - principalmente na atual conjuntura escolar, em que novas tecnologias ganham espaço e otimizam os processos.

A aquisição de novos conhecimentos e habilidades

Para que a formação continuada dos docentes e projetos inovadores sejam pensados e aplicados pelo coordenador pedagógico, a atualização se faz necessária. Afinal, a sociedade muda constantemente e as formas de ver e pensar também são influenciadas e reformuladas.

A busca por soluções tecnológicas

A tecnologia é vista como uma ferramenta que agrega valor ao papel do coordenador que deseja ser cada vez melhor e ter mais eficiência na sua atuação. Com uma alta demanda e prazos curtos para cumprir todas as suas tarefas, o uso de tecnologias que otimizam o tempo são opções quase que indispensáveis.

Afinal, tarefas que antes gastariam parte da semana para serem feitas, como a compilação de resultados para análise do desempenho, podem ser realizadas em menos tempo com apoio de aplicativos e ferramentas - deixando espaço para que as principais funções de um coordenador escolar recebam a maior parte de sua atenção.

Adaptação de procedimentos de gestão

A gestão dos dados relacionados ao desempenho dos alunos em avaliações e outras informações referentes aos problemas administrativos e pedagógicos são avaliados pelo coordenador escolar. Com base nisso, ele refletirá, discutirá e compartilhará os resultados, associando-os aos objetivos da instituição.

EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO.

A) A história da Educação e do Ensino Fundamental

A história da educação escolar (formal) no Brasil tem início em 1549, quando aqui chegam os padres da Companhia de Jesus (ordem religiosa católica), incumbidos de comandar a educação brasileira. Na época, nosso país era uma colônia portuguesa organizada sob a égide da monocultura da cana-de-açúcar para exportação, baseada no latifúndio e no trabalho escravo.

Segundo Romanelli (1992)⁷, como a educação escolar não se fazia necessária para o desenvolvimento das atividades de produção, no período colonial ela permaneceu à margem e serviu mais como um mero símbolo de status para um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante (donos de terra e senhores de engenho). Contando com o incentivo e o subsídio da coroa portuguesa, os jesuítas dominaram a educação brasileira por mais de dois séculos (1549-1759), criando assim as nossas primeiras escolas, dentre elas as de primeiras letras, correspondentes ao ensino fundamental de hoje

⁷ ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Durante esse longo período, os padres jesuítas não descuraram da catequese, que era objetivo principal da presença da Companhia de Jesus, e acabaram ministrando também educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres) nas criadas escolas de primeiras letras.

Contudo, a educação dada pelos jesuítas foi direcionando-se cada vez mais para a formação das elites, dando início assim ao caráter de classes que marca educação brasileira até os dias de hoje.

Ainda conforme revela Romanelli, os colégios instalados pelos jesuítas destinavam-se à educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, ou para os estudos superiores, em universidades europeias, os jovens que não buscavam a vida sacerdotal.

Entendendo que o sistema jesuítico estava mais articulado aos interesses da própria Companhia de Jesus que àqueles da Coroa, o rei influenciado por seu primeiro-ministro, o Marques de Pombal, expulsou os padres jesuítas de Portugal e seus domínios em 1759. Durante os mais de dois séculos (1549-1759) que dominaram a educação brasileira, os jesuítas fundaram 17 colégios secundários e, ao redor de cada um ou em locais avançados do interior, dezenas de escolas de primeiras letras. Assim, a partir de 1759, quando o sistema de ensino montado pelos padres jesuítas no Brasil caiu por terra, o Estado passou a assumir, pela primeira vez, a organização e os encargos da educação.

O orgânico, embora conservador e elitista, sistema jesuítico foi substituído pelas aulas régias, um sistema não seriado de aulas avulsas, com professores mal remunerados e vitalícios no cargo, custeado por um novo tributo colonial instituído somente em 1772, o subsídio literário, que incidia sobre a venda de carne nos açougues e aguardente. Ao final do século XVIII a Colônia brasileira apresentava um quadro educacional deplorável: além de algumas aulas régias criadas com a reforma pombalina, possuía algumas escolas primárias e secundárias, em mãos de eclesiásticos.

No início do século XIX, o Brasil passou por importantes mudanças políticas, sem que o modelo agroexportador baseado na monocultura, no latifúndio e no trabalho escravo sofresse alterações de monta. Como revela Gadotti (1993)⁸, a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica, são criados os primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Na avaliação do autor supracitado, a preocupação educacional da monarquia portuguesa aqui instalada restringiu-se à formação de quadros militares e administrativos de que necessitava, bem como das elites governantes. Infelizmente, a presença da família real no Brasil trouxe sensíveis mudanças apenas para o ensino superior, ficando os demais níveis de ensino em situação de abandono total.

A Independência política, proclamada em 1822, também não veio alterar, pelo menos de imediato, o quadro da situação educacional do país. A Constituição do Império, outorgada em 1824, mesmo contendo poucas indicações sobre educação, estabeleceu um importante princípio: *A instrução primária gratuita a todos os cidadãos.*

Conforme aponta Saviani (1997)⁹, nossa primeira lei nacional sobre instrução pública data de 15 de outubro de 1827, a qual terminou a criação de escolas de primeiras letras em todas as ci-

dades, vilas e lugares populosos. Entretanto, como a Lei de 15 de outubro de 1827 nada dispunha sobre as condições materiais de sua implantação, ela acabou fracassando e a instrução pública no país permaneceu em estado de abandono total.

O golpe de misericórdia no quadro da instrução pública brasileira veio com o Ato Adicional de 1834, uma emenda à Constituição de 1824. Mediante a edição de tal Ato, o poder central se reservou o direito de promover a educação superior em todo o Império e a educação no Município da Corte, delegando às Províncias a incumbência de promover a educação primária e secundária em suas jurisdições.

Como se vê, essa descentralização trazida pelo Ato Adicional de 1834 acabou por colocar a educação da elite a cargo do poder central e a do povo a cargo das Províncias que, inteiramente entregues a si mesmas, desamparadas financeiramente pelo governo central, pouco puderam fazer em benefício da educação primária e secundária.

A partir de então foram criados nas capitais os liceus provinciais, na tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Em função da falta de recursos das províncias, o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino. Assim, ao final do Império, o quadro geral da educação brasileira pouco diferia da situação herdada do período colonial: poucas escolas primárias, os liceus provinciais, em cada capital de província, colégios particulares, em algumas cidades importantes, e alguns cursos superiores.

Com a queda da monarquia, em 1889, começa o período conhecido como Primeira República (1889-1930). Contudo, no que se refere especificamente ao campo educacional, a instauração do novo regime político não trouxe alterações significativas para a instrução pública brasileira, visto que a primeira Constituição da República pouco modificou a divisão de responsabilidades educacionais estabelecida pelo Ato Adicional de 1834.

A Constituição da República de 1891, que consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, reservou ao governo central o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, delegando aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária.

Assim, mesmo com a queda do Império, continuaram a persistir o dualismo educacional e a ausência de uma coordenação central e de uma política nacional de educação que abrangesse todos os níveis de ensino, conforme escrito por Haidar, Tanuri (1998)¹⁰. Na prática, isso significou a permanência da precariedade da instrução primária durante a Primeira República, que subordinada inteiramente à iniciativa e às possibilidades financeiras dos Estados, pouco avanço registrou.

Durante toda a Primeira República, uma série de reformas educacionais foram tentadas no país, destacando: a Reforma Benjamin Constant (1890), a Reforma Eptácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luis Alves (1925). Sem validade nacional, todas elas não lograram acarretar nenhuma mudança substancial na educação brasileira. Todas as reformas efetuadas pelo poder central, limita-

8 GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

9 SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

10 HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. *A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de diretrizes e Bases*. In: MESESES, João Gualberto et al. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las.

A Revolução de 1930 marca o início da era Vargas (1930-1945) e também de importantes transformações no campo educacional brasileiro. De início, o governo provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tem como seu primeiro Ministro Francisco Campos. Já em 1931, o governo provisório baixou uma série de decretos dispendo sobre a organização do ensino superior, secundário e comercial, que se constituíram na chamada Reforma Francisco Campos.

Tal Reforma, contudo, pecou por tratar de organizar preferencialmente o sistema educacional das elites, deixando completamente marginalizados os ensino primário e os vários ramos do ensino secundário profissional (salvo o comercial).

Em 16 de julho de 1934 uma nova Constituição Federal foi promulgada em nosso país. Em relação à educação, especificamente, muitas das ideias defendidas pelos educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), e que mais tarde foram traduzidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornaram-se preceitos constitucionais a partir da Carta de 1934.

Segundo Romanelli, a Constituição de 1934 representa uma vitória do movimento renovador, uma vez que quase todo texto constitucional “referente à educação denuncia uma influência bastante pronunciada do Manifesto”.

Além de estabelecer a que a educação é direito de todos, a Constituição de 1934 determinou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e estabeleceu, pela primeira vez no país, a vinculação de mínimos percentuais orçamentários para a educação, devendo a União e os Municípios aplicar nunca menos de 10% e os Estados e Distrito Federal pelo menos 20% da renda resultante dos impostos, no ensino.

Contudo, com o golpe que instalou o Estado Novo (1937-1945) a Carta de 1934 logo foi substituída pela Constituição outorgada em 1937, a qual tratou a educação muito restritivamente. A partir de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema deu início, ainda que de maneira parcial, a reforma de todos os ramos do ensino primário e secundário. Entre 1942 e 1946, oito decretos-lei foram postos em execução visando tal reforma, os quais tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino.

O ensino primário, até então, praticamente não tinha recebido qualquer atenção do governo central e ainda não havia diretrizes lançadas pelo governo central para esse nível de ensino. Como era a administração dos Estados que cuidava do ensino primário, as reformas referentes a este nível de ensino foram todas feitas pelos Estados, mas de maneira isolada e sem muita continuidade.

Com a Lei Orgânica do Ensino Primário, enfim, o governo central cuida de traçar diretrizes para o ensino primário, válidas para todo o país. A partir de então, tal nível de ensino ficou assim estruturado:

- Ensino primário fundamental, destinado a crianças de 7 a 12 anos, subdividido em:
 - Primário elementar (de 4 anos); e
 - Primário complementar (de 1 ano).
- Ensino primário supletivo, de 2 anos, para adolescentes e adultos que não receberam esse nível de educação na idade adequada.

Contudo, como ressalta Romanelli (1992), na prática o ensino primário fundamental acabou por resumir-se no ensino primário elementar, por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar. O regime instalado com o golpe militar de 1964 veio alterar sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor no país. Mediante a Lei nº 5.692/71 (fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus), o governo militar reformou o ensino primário e secundário. A lei supracitada criou o ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, mediante a junção do antigo curso primário e do ciclo ginasial do ensino médio.

B) Ensino Fundamental

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio.

Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo -, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo que a Emenda Consti-

tucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

O ensino proposto pela LDB, em seu artigo 32 está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

C) A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos

C.1) Fundamentação legal

Conforme o Plano Nacional de Educação, a determinação legal, Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental, de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e, Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, nesse sentido, a educação básica poderá organizar-se em *séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização*, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil. Entre eles, destacam-se:

A) As propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo.

B) Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

C) Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

D) As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

E) As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

F) A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.

C.2) Por que o Ensino Fundamental a partir dos 6 (seis) anos

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino - na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar. A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros - conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social, como foi proposto na parte I deste documento.

C.3) Organização do trabalho pedagógico

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

C.4) A formação do professor do aluno de 6 (seis) anos do Ensino Fundamental

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo.

Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. Entretanto, como analisa Veiga(2002)¹¹, o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado.

11 VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 a edição Papirus, 2002.

CONSELHO DE CLASSE: INSTRUMENTO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar.

Os Conselhos de Classe ocorrem em grande parte nas escolas, guiadas por modelos de avaliação classificatórios, com o objetivo de conceder uma sentença ao aluno. Hoffman entende que esta deve ser uma ação dirigida ao futuro, com caráter interativo e reflexivo, deliberando sobre novas ações que garantam a aquisição de competências para a aprendizagem dos alunos.

Até muito recentemente a questão da escola limitava-se a uma escolha entre ser tradicional e ser moderna. Essa tipologia não desapareceu, mas não responde a todas as questões atuais da escola. Muito menos à questão do seu projeto¹².

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo.

Como isso se traduz na escola?

Nunca o discurso da autonomia, cidadania e participação no espaço Escolar ganhou tanta força. Estes têm sido temas marcantes do debate educacional brasileiro de hoje. Essa preocupação tem-se traduzido, sobretudo pela reivindicação de um projeto político pedagógico próprio de cada escola. Neste texto, gostaríamos de tratar deste assunto, sublinhando a sua importância, seu significado, bem como as dificuldades, obstáculos e elementos facilitadores da elaboração do projeto político pedagógico.

Começaremos esclarecendo o próprio título: “projeto político pedagógico”. Entendemos que todo projeto pedagógico é necessariamente político. Poderíamos denominá-lo, portanto, apenas “projeto pedagógico”. Mas, a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico, resolvemos desdobrar o nome em “político pedagógico”.

Frequentemente se confunde projeto com plano. Certamente o plano diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto.

Isso não significa que objetivos metas e procedimentos não sejam necessários. Mas eles são insuficientes, pois, em geral, o plano fica no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende hoje todo o discurso oficial em torno da “qualidade” e, em particular, da “qualidade total”. Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto Sempre enfrente esse instituído com o instituinte.

¹² Texto extraído de GADOTTI, Moacir. “Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização”.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

De quem é a responsabilidade da constituição do projeto da escola?

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor ou de uma diretora se dá a partir da escolha de um projeto político pedagógico para a escola. Portanto, ao se eleger um diretor de escola, o que se está elegendo é um projeto para a escola.

Como vimos, o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Avaliação Escolar e Conselho de Classe¹³

Quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas educativas dos professores. Neste sentido, a importância dos Conselhos de Classe e dos processos avaliativos da escola está nas possibilidades e capacidades de leitura coletiva da prática, bem como diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, de modo a mobilizar esse coletivo no sentido de alterar as relações nos diversos espaços da instituição.

Avaliar é tarefa antiga das escolas, existe desde a sua criação e, embora haja variedade nas formas da atividade avaliativa, ela manteve, ao longo dos séculos, um certo caráter punitivo, presente, ainda, hoje nas escolas que valorizam a verificação em detrimento da avaliação, conforme afirma Luckesi. Assim o que hoje se observa é

¹³ <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>

que a avaliação está centrada no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto de escola ou ao trabalho docente, objetos também de avaliação.

Os processos de avaliação escolar refletem os posicionamentos dos profissionais e são fundamentados pelas concepções de escola, de ensino, do papel do professor, do papel do aluno, que cada um possui. A organização e as condições de trabalho do professor apresentam-se como fatores determinantes no processo e orientam as diferentes práticas docentes. A transformação da prática pedagógica liga-se estreitamente à alteração da concepção de avaliação porque a construção do processo avaliativo expressa o conhecimento sobre a escola.

A concepção de avaliação que aponta para os atos de aprovar ou reprovar o aluno com base em um registro numérico, são procedimentos nos qual o professor assume o papel de juiz ao utilizar-se de provas, consubstanciado por mecanismos de verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, num determinado momento do processo. Assim, entende-se que existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

É importante ressaltar que esta simples verificação não possibilita a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, pois ela é estática, somente constatando erros e acertos que classificam os alunos em aprovados ou reprovados, provocando a exclusão e a evasão escolar.

Repensar esta prática deve ser tarefa urgente e substituí-la pela avaliação enquanto processo de formação humana é uma necessidade. A avaliação, enquanto atividade dinâmica presente na escola, deve subsidiar decisões e reencaminhamentos da prática docente por intermédio da coleta, da análise e da síntese de dados resultantes da prática pedagógica que considera a aprendizagem um processo onde a socialização do saber científico deve ser garantida, contribuindo com a **inclusão e a melhoria da qualidade da aprendizagem**.

É necessário ver a aprendizagem como um processo e as disciplinas curriculares como um meio para se chegar a ser um cidadão e não como conteúdos que se dominam pela memorização. Daí a necessidade de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência que oportuniza a autonomia e transformações sociais significativas e de uma avaliação que contribua para a formação humana. Nesta perspectiva, Lima¹⁴, afirma que a avaliação para formação humana contrapõe-se à noção vigente, uma vez que seus objetivos são nortear o aluno, informar ao professor o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, e orientar os próximos passos do processo. Dessa forma, ela não classifica, mas situa. E situa para auxiliar no processo de formação do aluno, decorrendo daí sua importância para a prática pedagógica, que deve sempre propiciar ao educando novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O Papel do Conselho de Classe

Para a compreensão acerca do papel do Conselho de Classe faz-se necessário o conhecimento da história dessa instância colegiada conforme disposto pela legislação educacional contemporânea.

14 LIMA, Elvira Souza. *Avaliação, educação e formação humana*. In: *Avaliação de desempenho e progressão continuada*. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - PROCAD - Guia de Estudo nº. 6, p. 27-41, 2001.

O Conselho de Classe francês tem, portanto, um caráter específico, encaminhando para a seleção e a distribuição do aluno no sistema dualista implantado na França naquele período. Os pareceres dos Conselhos serviriam para orientar os alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico) de acordo com as "aptidões" e o "caráter" demonstrado pelos mesmos.

Essa experiência de Conselho de Classe foi trazida ao Brasil por educadores brasileiros que foram estagiários em Sèvres, em 1958, e sua implantação foi feita no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP).

Acredita-se que a importação das ideias trazidas pelo Conselho de Classe francês, como afirmado por Rocha, só foi possível porque já teria havido um processo de desenvolvimento de um ideário pedagógico, que estaria impregnando o meio educacional por meio da pedagogia escolanovista que sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos.

Com base nesse pressuposto e retrocedendo no tempo, a criação do Conselho de Classe encontra suas origens no cerne das ideias que permearam a tendência escolanovista da educação. Quando se lê o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, expõe Dalben, percebem-se elementos do tipo:

*"O ensino de segundo grau começa por um ano de estudos numa classe de orientação, depois da qual se divide em três secções: clássica, moderna e técnica. O encaminhamento para essas secções faz-se tendo em conta os desejos das famílias e o interesse geral, segundo o gosto e as aptidões nas classes de orientação e eventualmente nas classes seguintes"*¹⁵

Esses elementos apontam para o início da valorização das ideias de atendimento individualizado, de estudo em grupos e, especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado.

A ideia de uma nova organização de escola, como "organismo vivo", de "comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas", proposta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é contrária à centralização de poder e de decisões, considerando necessária a adaptação da escola a interesses e necessidades dos alunos. Essa nova concepção de escola sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos. Entretanto, o Conselho de Classe instituído na organização de modo a operacionalizar essas ideias, ainda não aparece nesse momento.

Os Conselhos de Classes só foram instituídos no Brasil a partir da Lei 5.692/71 - LDB do Ensino de 1º e 2º graus. Essa lei veio para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores representativos da nacionalidade. Ela vem definir uma nova estrutura para o sistema educacional, reunindo os diversos ramos existentes (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) num só, além de propor a profissionalização do educando¹⁶.

Esse novo sistema educativo brasileiro introduzido pela Lei 5.692/71 tinha como um de seus propósitos fundamentais a transformação do estudante em indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste.

15 (LUZURIAGA, 1959, p.117).

16 DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola*. Campinas-SP, Papirus, 2004.

O PREMEN foi implantado, a partir de 1970, em vários estados do Brasil, os quais realizaram convênios com as prefeituras dos diversos municípios atingidos por ele, para com isso executá-lo em larga escala. Para isso grupos de professores eram treinados nesse programa para, posteriormente, implementar as chamadas escolas polivalentes, já dentro dos modelos observados nos estados Unidos.

A promulgação da Lei 5692/71 ocorreu após a implantação desse programa nas escolas polivalentes e, a partir dela, foi possível a orientação normativa e legal desse tipo de escola para a estrutura e funcionamento de todo o ensino de 1º e 2º graus.

É importante ressaltar que, segundo Dalben, anteriormente à Lei 5.692/71, o Conselho de Classe não se apresentava como instância formalmente instituída na escola, acontecendo, como afirma Rocha (1982), de forma espontânea em escola que voluntariamente se dispusesse a enxergá-lo como de importância pedagógica. Sua implantação, entretanto, não se deu claramente por meio da nova lei, mas ocorreu indiretamente, por intermédio de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo PREMEN, que apresentava o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola.

Os Conselhos Estaduais de Educação com base em pedidos de esclarecimento sobre a Lei 5.692/71, produziram pareceres e resoluções orientadores, que de certa forma encaminhavam as discussões para a formalização de instâncias de avaliação coletiva na escola, do tipo Conselho de Classe que deveria ser implementado. Conclui-se que o novo modelo de escola foi formalmente implantado por meio dos novos regimentos escolares elaborados pelas escolas, que passaram a orientar seu funcionamento. Nesses regimentos, encontra-se o Conselho de Classe como um dos órgãos instituídos.

É legítimo dizer que a Lei 5.692/71 deu abertura aos Conselhos Estaduais de Educação para traçar as diretrizes de sua operacionalização, conforme o que diz o artigo 2º em seu parágrafo único: [...] “a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação”.

Entretanto, pode-se afirmar que do “PREMEN” emanavam, de forma direta e indireta, as orientações necessárias para a operacionalização da lei. Essas orientações apresentavam uma relativa “abertura” às escolas, havendo, no entanto, pouca clareza à forma de execução.

No contexto de implantação da Lei 5.692/71 e da concepção de ensino subjacente e essa organização, onde a referida lei estruturava o sistema educacional, num clima político pautado pelo autoritarismo, excluindo a participação de setores representativos da sociedade, acarretou a desconfiança por parte dos profissionais da escola nas possibilidades do Conselho de Classe como um espaço capaz de intensificar a construção de processos democráticos de gestão. Assim sendo, o objetivo fundamental da instância, que seria o de propiciar a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise compartilhada, considerando a globalidade de óticas dos professores, não foi atingido, perdendo assim sua importância e sua riqueza no trato das questões pedagógicas.

O Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete essas concepções, assim como as limitações e contradições próprias a elas, já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político. No contexto (...), o Conselho de Classe não conseguirá desempe-

nhar seu papel original de mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e especialmente, de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos.¹⁷

A ruptura da visão tradicional de ensino, que segregava os segmentos sociais, iniciou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, gestada em um contexto no qual a política estava voltada ao social. Em decorrência desta Lei, todo conceito acerca do sistema educacional e suas organizações foi revisto, com base em princípios democráticos.

Principais diferenças entre Conselho Escolar e Conselho de Classe

O Conselho Escolar é formado por professores, equipe pedagógica de pais e alunos. É responsável pelas decisões em prol da escola, através de pintura, organização e outros eventos.

O Conselho de Classe permite que os professores, coordenadores e diretores se reúnam para fazer apontamentos dos alunos, observar seus resultados, andamentos.

CURRÍCULO: DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL

Apresentação

¹⁸A publicação que o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DPE, vinculado à Secretaria de Educação Básica - SEB, deste

Ministério da Educação - MEC, ora apresenta, tem como objetivo principal de- flagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

Não é recente a abordagem curricular como objeto de atenção do MEC. Em cumprimento ao Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdo mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN's para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

No momento, o que está em discussão é a elaboração de um documento que, mais do que a distribuição de materiais, promova, por meio de uma estratégia dinâmica, a reflexão, o questionamento e um processo de discussão em cada uma das escolas e Secretarias de Educação sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos. Para tanto, sugerimos inicialmente alguns eixos que, do nosso do ponto de vista, são fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática. Nessa perspectiva, pretendemos subsidiar a análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares, porque entendemos que esta é uma discussão que precede a elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas e dos sistemas.

17 (DALBEN, 2004, p. 38).

18 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>

Dessa forma, elaboramos (5) cinco cadernos priorizando os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

No momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a divulgação dos documentos consolidados da Política Nacional de Educação Infantil, é necessário retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - ação já desencadeada pelo Conselho Nacional de Educação.

A liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de conteúdos de conhecimento em conformidade à base nacional comum do currículo, bem como à parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: o que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

Partindo dessa reflexão, convidamos gestores, professores e demais profissionais da educação para um debate sobre os eixos organizadores do documento sobre currículo. O fato de termos chamado estes estudiosos para elaborarem os textos significa haver entre eles pontos de aproximação como, por exemplo, escola inclusiva, valorização dos sujeitos do processo educativo, cultura, conhecimento formal como eixo fundante, avaliação inclusiva. Por privilegiarmos o pensamento plural, reconhecemos nos textos também pontos de afastamento. Assim, será possível encontrar algumas concepções sobre currículo não necessariamente concordantes entre si. É justamente divulgando parte dessa pluralidade que o MEC contribui com a discussão. Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas. Esse movimento, do nosso ponto de vista, enriquece o debate.

Em um primeiro momento, foi solicitado a profissionais, diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC,

REDE/MEC, que respondessem à seguinte questão: que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema? Posteriormente, esses profissionais efetuaram a leitura dos textos preliminares elaborados pelos autores do GT CURRÍCULO,

visando a responder a uma segunda questão: como os textos respondem às interrogações levantadas? Foi solicitado ainda que apresentassem lacunas detectadas nos textos e contribuições. Coube à equipe do DPE sistematizar e analisar as contribuições, apresentadas pelo grupo anteriormente citado em reunião de trabalho em Brasília, e elaborar um pré-texto para discussão em seminários a partir da sistematização das propostas apresentadas na consulta técnica.

Em um segundo momento, visando à elaboração final deste documento, ocorreu em Brasília um seminário denominado "Currículo em Debate", organizado em duas edições (novembro e dezembro de 2006). Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades - que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes.

Os textos chegam agora aos professores das escolas, dos sistemas.

Apresentam indagações para serem respondidas por esses coletivos de professores, uma vez que a proposta de discussão sobre concepção curricular passa pela necessidade de constituir a escola como espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania. Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. O objetivo não é, portanto, esgotar todas as possibilidades em uma única publicação.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento - criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar

perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

Introdução

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos Projetos Político-Pedagógico das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de

Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento Indagações sobre Currículo se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles polos, eixos ou cam-

pos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação.

Cada Texto Apresenta suas Especificidades de Acordo com o Eixo Abordado

- O texto “Currículo e Desenvolvimento Humano”, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.

- Em “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

- O texto “Currículo, Conhecimento e Cultura”, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

- No texto “Diversidade e Currículo”, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre

diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

- Em “Currículo e Avaliação”, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público).

Os Textos em seu Conjunto Apresentam Indagações Constantes

- Todos constataam as mudanças que vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos(as) educadores(as). Todos coincidem ao destacar as mudanças nas formas de viver a infância e a adolescência, a juventude e a vida adulta. O que há de coincidente nessas mudanças? Educadores e educandos se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação.

- Todos os textos recuperam o direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.

- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência. O conhecimento visto como um campo dinâmico de produção e crítica, de seleção e legitimação, de confronto e silenciamento de sua diversidade. Consequentemente, todos os textos repõem a centralidade para a docência e para o currículo dos processos de apreensão do conhecimento, da possibilidade de aprendizagem de todo ser humano, da centralidade dos tempos de aprender, das tensões entre conhecimento, aprendizagem e diversidade etc.

- Todos os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. O direito de se apropriarem das práticas e valores culturais, dos sistemas simbólicos e do desenvolvimento da função simbólica tão central na construção de significados, na apreensão do conhecimento e no desenvolvimento pleno do ser humano etc. Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e à docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

- Todos os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos: superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

- Todos os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos. Por outro lado, todos os textos constataam as mudanças que vêm ao longo dos tempos sociais, de trabalho, de vida e sobrevivência dos educandos e educadores. Essas mudanças condicionam os tempos de socialização e formação, de aprendizagem. Consequentemente interrogam as lógicas temporais e espaciais de organização escolar e curricular. Ver o currículo como uma opção específica por uma organização temporal e espacial, que condiciona a organização da escola, dos processos de ensinar-aprender e do trabalho dos educadores e educandos, nos leva a repensar essa organização nas propostas de reorientação curricular.

- Todos os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia está condicionado pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo.

Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa.

Este conjunto de indagações toca em preocupações que ocupam os profissionais da educação básica: qual o papel da docência, da pedagogia e da escola? Que concepções de sociedade, de escola, de educação, de conhecimento, de cultura e de currículo orientarão a escolha das práticas educativas?

Sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência e da pedagogia vem se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de formação. Mas também o direito à cultura, às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e ao sistema de valores que regem o convívio social, à formação como sujeitos éticos.

Os textos coincidem ao pensar a educação, o conhecimento, a escola, o currículo a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Um ideal de sociedade que avança na cultura política, social e também pedagógica. Uma sociedade regida pelo imperativo ético da garantia dos direitos humanos para todos.

Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e à docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos. É preciso

superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seu direito a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano.

O sistema escolar, assim como a nossa sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos. Mas ainda há indagações que exigem respostas e propostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes. Todos os textos, em seus vários ângulos, destacam essas indagações não apenas sobre o currículo, mas sobre a escola, a docência e seus esforços por construir estruturas mais igualitárias, menos seletivas.

A quem cabe a tarefa de captar essas indagações e trabalhá-las? A todo o coletivo de profissionais do sistema escolar, professores, coordenadores pedagógicos, diretores, dirigentes municipais e estaduais, profissionais das Secretarias e do MEC. Planejar encontros, espaços para estudo, debates, pesquisar práticas educativas que se indagam e buscam respostas fazem parte dessa tarefa.

Em cada um dos textos e no seu conjunto, as indagações apontam e sinalizam atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes - tempos de estudo, organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. - atividades que garantem o direito dos profissionais da Educação Básica à formação e a serem mais sujeitos de seu trabalho.

As Indagações sobre Currículo esperam contribuir com a dinâmica promissora que vem da riqueza das teorias sobre o currículo e sobre a formação humana, e que vem das práticas pedagógicas das escolas e das Redes. Contribuir com o profissionalismo das professoras e dos professores da Educação Básica.

Como Ler e Trabalhar os Textos?

Na especificidade de cada coletivo, escola e sistema, esses eixos poderão ser desdobrados, alguns serão mais enfatizados. Outras indagações poderão ser acrescentadas. Esse poderá ser um exercício dos coletivos. No conjunto de textos, prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações.

Cada texto pode ser lido e trabalhado separadamente e sem uma ordem sequenciada. Cada eixo tem seus significados. Entretanto, será fácil perceber que as indagações dos diversos textos se reforçam e se ampliam. Na leitura do conjunto, será fácil perceber que há indagações que são constantes, que fazem parte da dinâmica de nosso tempo. Um exercício coletivo poderá ser perceber essas indagações mais constantes e instigantes, ver como se articulam e se reforçam entre si. Perceber essas articulações será importante para tratar o currículo e as práticas educativas das escolas como um todo e como propostas coesas de formação dos educandos e dos educadores. Captar o que há de mais articulado no conjunto de indagações auxiliará a superar estilos recortados e fragmentados de propostas curriculares, de abordagens do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem.

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Diversidade e Currículo¹⁹

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Esses e outros questionamentos estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente.

Ao realizarmos essa discussão, a nossa primeira tarefa poderá ser o questionamento sobre a presença ou não dessas indagações na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais. Será que existe sensibilidade para a diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental, médio e profissional? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada?

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. A primeira constatação talvez seja que, de fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras, trabalharmos pedagogicamente com a diversidade. Mas não será essa afirmativa uma contradição? Como a educação escolar pode se manter distante da diversidade sendo que a mesma se faz presente no cotidiano escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idades e culturas?

Esse desafio é enfrentado por todos nós que atuamos no campo da educação, sobretudo, o escolar. Ele atravessa todos os níveis de ensino desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior incluindo a EJA, a Educação Profissional e a Educação

Especial. Portanto, as reflexões aqui realizadas aplicam-se aos profissionais que atuam em todos esses campos, os quais realizam práticas curriculares variadas.

Para avançarmos nessas questões, uma outra tarefa faz-se necessária: é preciso ter clareza sobre a concepção de educação que nos orienta. Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

¹⁹ Agradeço as preciosas contribuições e críticas de Miguel Arroyo, Juarez Dayrell e Neusa Gusmão durante o processo de elaboração desse artigo.

A educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano.

Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas.

Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenofobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Por isso, a presença da diversidade no acontecer humano nem sempre garante um trato positivo dessa diversidade. Os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada.

Estamos diante de uma terceira tarefa. A relação existente entre educação e diversidade coloca-nos diante do seguinte desafio: o que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Para responder a essas questões, fazem-se necessários alguns esclarecimentos e posicionamentos sobre o que entendemos por diversidade e currículo.

Seria muito mais simples dizer que o substantivo diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio e nem se limitam a ser nomes abstratos. Elas se constroem no contexto social e, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

A diversidade faz parte do acontecer humano. De acordo com Elvira de Souza Lima (2006, p.17),

a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

As discussões acima realizadas poderão ajudar a aprofundar as reflexões sobre a diversidade no coletivo de educadores, nos projetos pedagógicos e nas diferentes Secretarias de Educação. Afinal, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes. Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas?

Essas indagações poderão orientar os nossos encontros pedagógicos, os processos de formação em serviço desde a educação infantil até o ensino médio e EJA. Elas já acompanham há muito o campo da educação especial, porém, necessitam ser ampliadas e aprofundadas para compreendermos outras diferenças presentes na escola. É nessa perspectiva que privilegiaremos, neste texto, alguns aspectos acerca da diversidade a fim de dar mais elementos às nossas indagações sobre o currículo. São eles

- diversidade biológica e currículo;
- diversidade cultural e currículo;
- a luta política pelo direito à diversidade;
- diversidade e conhecimento;
- diversidade e ética;
- diversidade e organização dos tempos e espaços escolares.

Algumas considerações sobre a diversidade biológica ou biodiversidade

A diversidade pode ser entendida em uma perspectiva biológica e cultural. Portanto, o homem e a mulher participam desse processo enquanto espécie e sujeito sociocultural.

Do ponto de vista biológico, a variedade de seres vivos e ambientes em conjunto é chamada de diversidade biológica ou biodiversidade. Nessa concepção, entende-se que a natureza é formada por vários tipos de ambientes e cada um deles é ocupado por uma infinidade de seres vivos diferentes que se adaptam ao mesmo. Mesmo os animais e plantas pertencentes à mesma espécie apresentam diferenças entre si. Os seres humanos, enquanto seres vivos, apresentam diversidade biológica, ou seja, mostram diferenças entre si. No entanto, ao longo do processo histórico e cultural e no contexto das relações de poder estabelecidas entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades do gênero humano receberam leituras estereotipadas e preconceituosas, passaram a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória. Por isso, ao refletirmos sobre a presença dos seres humanos no contexto da diversidade biológica, devemos entender

Os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo, mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies.

Dois aspectos importantes:

a) o ser humano enquanto parte da diversidade biológica não pode ser entendido fora do contexto da diversidade cultural;

b) toda a discussão a que hoje assistimos sobre a preservação, conservação e uso sustentável da biodiversidade não diz respeito somente ao uso que o homem faz do ambiente externo, mas, sobretudo, da relação deste como um dos componentes dessa diversidade. Ou seja, os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo, mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies. Lamentavelmente, o avanço tecnológico do qual nos gabamos como seres dotados de razão e capazes de transformar a natureza não tem significado avanço para a própria biodiversidade da qual participamos.

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos. Além disso, passam a reivindicar dos governos o reconhecimento e posse das suas terras, assim como a redistribuição e a ocupação responsável de terras improdutivas.²⁰

A falta de controle e de conhecimento dos fatores de degradação ambiental, dos desequilíbrios ecológicos de qualquer parte do sistema, da expansão das monoculturas, a não efetivação de uma justa reforma agrária, entre outros fatores, têm colaborado para a vulnerabilidade desses e outros grupos. Tal situação afeta toda a espécie humana da qual fazemos parte. Coloca em risco a capacidade de sustentabilidade proporcionada pela biodiversidade. Dessa forma, os problemas ambientais, políticos, culturais e sociais estão intimamente embricados. De acordo com Shiva (2003, p.97), citado por Silvério (2006, pp.10-1), o desenvolvimento só pode ser um desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável, orientado pela busca de políticas e estratégias de desenvolvimento alternativo, para romper com o bioimperialismo o qual impõe monoculturas. O desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável tem como orientação a construção da biodemocracia com quem respeita/cultiva a biodiversidade.

A discussão acima suscita algumas reflexões: que indagações o debate sobre a diversidade biológica traz para os currículos? A nossa abordagem em sala de aula e os nossos projetos pedagógicos sobre educação ambiental têm explorado a complexidade e os conflitos trazidos pela forma como a sociedade atual se relaciona com a diversidade biológica? Como incorporar a discussão sobre a biodiversidade nas propostas curriculares das escolas e das redes

de ensino? Um primeiro passo poderia ser a reflexão sobre a nossa postura diante desse debate enquanto educadores e educadoras e participes dessa mesma biodiversidade.

A diversidade cultural: algumas reflexões

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.

Ao discutir a diversidade cultural, não podemos nos esquecer de pontuar que ela se dá lado a lado com a construção de processos identitários. Assim como a diversidade, a identidade, enquanto processo, não é inata.

Ela se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural. Jacques d'Adesky (2001, p.76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Assim como a diversidade, nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, ela é negociada durante a vida toda dos sujeitos por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros.

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas "inventadas" pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição

²⁰ Vide publicação: *CONSUMO SUSTENTÁVEL: manual de educação*. Brasília: Consumers Internacional/ MMA/MEC/IDEC, 2005, 160 p.

social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la?

Mas o que entendemos por currículo? Segundo Antonio Flávio B. Moreira e Vera Maria Candau (2006, p.86) existem várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. Os autores se apoiam em Silva (1999), ao afirmarem que, em resumo, as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas.

Retomo, aqui, uma discussão já realizada em outro texto (Gomes, 2006, pp.31-2). O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.194) o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção - no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais - significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção.

Ainda segundo esse autor, mesmo quando pensamos no currículo como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, por exemplo, ele acaba sendo, fundamentalmente, aquilo que fazemos com essa coisa, pois, mesmo uma lista de conteúdos não teria propriamente existência e sentido, se não se fizesse nada com ela. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Também pode ser considerado um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de sujeitos (e sujeitos também muito particulares). Sendo assim, as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais

24 não o são (Silva, 1995, p. 195).

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. As reflexões do autor nos sugerem que é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

O autor ainda adverte que as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe - noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade) (Silva, 1995, p. 195).

A perspectiva de currículo acima citada poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos.

Podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? Diante das respostas a essas perguntas, só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade. Dessa forma poderemos avançar na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos.

A luta política pelo direito à diversidade

Como já foi dito, nem sempre a diversidade entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças implica em um trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes. Muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade. No processo histórico, sobretudo nos contextos de colonização e dominação, os grupos humanos não passaram a hostilizar e dominar outros grupos simplesmente pelo fato de serem diferentes. Como nos diz Carlos Rodrigues Brandão (1986, p.08) “por diversas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo”.

Por isso, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas

os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade.

Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos nós que atuamos e nos ocupamos da escola somos desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o “outro” e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos (Arroyo, 2006, p.54).

De acordo com Miguel Arroyo (2006, p.54) os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo único de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único?

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo.

Os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo. Esse é um movimento que vai além do pedagógico. Estamos, portanto, em um campo político.

Cabe destacar, aqui, o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares.

De acordo com Valter Roberto Silvério (2006, p.09), a entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século.

Para este autor, a demanda por reconhecimento é aquela a partir da qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença.

Ainda segundo Silvério (2006), um dos aprendizados trazidos pelo debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re)configuração do pacto social a partir da insurgência de atores sociais até então pouco visíveis na cena pública. Esse contexto coloca um conjunto de problemas e desafios à sociedade como um todo. No que diz respeito à educação, ou mais precisamente, à política educacional, um dos aspectos significativos desse novo cenário é a percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país.

Podemos dizer que a sociedade brasileira, a partir da segunda metade do século XX, começa a viver - não sem contradições e conflitos - um momento de maior consolidação de algumas demandas dos movimentos sociais e da sua luta pelo direito à diferença. É possível perceber alguns avanços na produção teórica educacional, no Governo Federal, no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos projetos pedagógicos das escolas, na literatura infanto-juvenil, na produção de material didático alternativo e acessível em consonância às necessidades educacionais especiais dos alunos. Entretanto, apesar dos avanços, ainda existe muito trabalho a fazer.

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Aos poucos, vêm crescendo os coletivos de profissionais da educação sensíveis à diversidade. Muitos deles têm a sua trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Mas será que essas ações são iniciativas apenas de grupos de educadores(as) sensíveis diante da diversidade? Ou elas são assumidas como um dos eixos do trabalho das escolas, das propostas políticas pedagógicas das Secretarias de Educação e do MEC? Elas são legitimadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais? Fazem parte do currículo vivenciado nas escolas e das políticas curriculares? A resposta a essas questões poderá nos ajudar a compreender o lugar ocupado pela diversidade cultural na educação escolar.

Que indagações a diversidade traz aos currículos?

E nas escolas, nos currículos e políticas educacionais, como a diversidade se faz presente? Será que os movimentos sociais conseguem indagar e incorporar mais a diversidade do que a própria escola e a política educacional?

Um bom exercício para perceber o caráter indagador da diversidade nos currículos seria analisar as propostas e documentos oficiais com os quais lidamos cotidianamente.

Certamente, iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas, sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como perceber o caráter indagador um tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. É certo que a antropologia, hoje, não trabalha mais com a ideia da existência de uma só cultura. As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola. Mais do que múltiplas, as culturas diferem entre si. E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida.

Por isso, mais do que uma multiplicidade de culturas, no que se refere ao seu número, variedade ou “pluralidade”, vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares.

Podemos indagar como a diversidade é apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, entendida como a orientação legal para a construção das diretrizes curriculares nacionais dela advindas. No seu artigo 26, a LDB confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central por ela colocado: os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última, segundo a lei, é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Dez anos se passaram. Podemos dizer que houve avanço em relação à sensibilidade para com a diversidade incorporada - mesmo que de forma tímida - na Lei. Os movimentos sociais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais, os projetos das escolas expressam esse avanço com contornos e nuances diferentes. Esse movimento de mudança sugere a necessidade de aprofundar mais sobre a diversidade nos currículos.

Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas, sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular. Ainda estamos presos à divisão núcleo comum e parte diversificada presente na lei 5692/71. O peso da rigidez dessa lei marcou profundamente a organização e a estrutura das escolas. É dela que herdamos, sobretudo, a forma fragmentada de como o conhecimento escolar e o currículo ainda são tratados e a persistente associação entre educação escolar e preparo para o mercado de trabalho.

Segundo Arroyo (2006, p.56), a visão reducionista dessa lei marcou as décadas de 1970 e 1980 como uma forma hegemônica de pensar e organizar o currículo e as escolas e ainda se faz presente e persistente na visão que muitas escolas têm do seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade.

Nessa perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada, a qual os educadores sabem que, hierarquicamente, por mais que possamos negar, ocupa um lugar menor do que o núcleo comum. E é neste último que encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados recontextualizados como conhecimento escolar. Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade são “partes que diversificam o currículo” e não “núcleos”. Elas podem até mesmo trazer uma certa diversificação, um novo brilho, mas não são consideradas como integrantes do eixo central. O lugar não hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. É nesta parte que, muitas vezes, os educadores e as educadoras conseguem ousar, realizar trabalhos mais próximos da comunidade, explorar o potencial criativo, artístico e estético dos alunos e alunas.

No entanto, mesmo que reconheçamos a importância desse fôlego dado à diversidade nos documentos oficiais, é importante destacar que ele não é suficiente, pois coloca essa discussão em um lugar provisório, transversal e, por vezes, marginal. Além disso, tende a reduzir a diversidade cultural à diversidade regional e não dialoga com os sujeitos, suas vivências e práticas.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas.

Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz.

Alguns aspectos específicos do currículo indagados pela diversidade

Diversidade e conhecimento - A antropóloga Paula Meneses (2005), ao analisar o caso da universidade em Moçambique e a produção de saberes realizada pelos países que se encontram fora do eixo do Ocidente, traz algumas reflexões que podem nos ajudar a indagar a relação entre conhecimento e diversidade no Brasil. Essa autora discute que o saber científico se impõe como forma dominante de conhecimento sobre os outros conhecimentos produzidos pelas diferentes sociedades e povos africanos. Nesse sentido, a discussão sobre a relação ou distinção entre conhecimento e saber - e que tem servido aos interesses dos grupos sócio raciais hegemônicos - é colocada pela autora no contexto de um debate epistemológico e político. Nesse mesmo debate, podemos localizar a dicotomia construída nos currículos entre o saber considerado como "comum a todos" e o saber entendido como "diverso".

Guardadas as devidas especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas que dizem respeito à realidade africana abordada pela autora acima citada, podemos notar uma situação semelhante quando refletimos sobre o lugar ocupado pelos saberes construídos pelos movimentos sociais e pelos setores populares na escola brasileira. Não podemos afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar. Eles existem, porém, muitas vezes, com o formato de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas. Em outros momentos, encontram-se estereotipados e presentes no chamado "currículo oculto" e, nesse sentido, podem ser compreendidos como a produção da não-existência, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (2004). Ou seja, certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.

Inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior.

Certos saberes que não encontram um lugar definido nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência ativa e, muitas vezes, intencionalmente produzida.

Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflitos - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica. São experiências de gestão democrática, educação para a diversidade, educação ambiental, educação do campo, educação quilombola etc.

Essas e outras indagações que podemos fazer ao conhecimento e sua presença no currículo são colocadas principalmente pelos movimentos sociais e pelos sujeitos em movimento. Eles questionam não só o currículo que se efetiva nas escolas como, também, os procedimentos e instrumentos que usamos para avaliar os alunos e a forma como os conhecimentos são aprendidos e apreendidos. Isso nos impele, enquanto educadores a "(...) refletir sobre nossas ações cotidianas na escola, nossas práticas em sala de aula, sobre a linguagem que utilizamos, sobre aquilo que prejulgamos ou outras situações do cotidiano". (Fernandes e Freitas, 2006, p.117). A diversidade coloca em xeque os processos tradicionais de avaliação escolar.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais conquanto sujeitos políticos podem ser vistos como produtores de saber. Este nem sempre tem sido considerado enquanto tal pelo próprio campo educacional. O não reconhecimento dos saberes e das práticas sociais no currículo tem resultado no desperdício da experiência social dos(as) educandos(as), dos(as) educadores(as) e da comunidade nas propostas educacionais (Santos, 2006).

A consideração destes e de outros saberes trará novos elementos não só para as análises dos movimentos sociais e seus processos de produção do conhecimento como também para a discussão sobre a reorientação curricular.

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais.

Ainda inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2006), podemos dizer que a relação entre currículo e conhecimento nos convida a um exercício epistemológico e pedagógico de tornar os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade em "emergências", uma vez que a sua importância social, política e pedagógica, por vezes, tem sido colocada no campo das "ausências" resultando no "desperdício da experiência social e educativa". Essa é mais uma indagação que podemos fazer aos currículos.

Diversidade e ética - além de indagar a relação currículo e conhecimento, a discussão sobre a diversidade permite-nos avançar em um outro ponto do debate: a indagação sobre diversidade e ética.

Como se pode notar, assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os "outros". Construímos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os "outros" presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

O reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos é também compreende-los como sujeitos éticos. No entanto, a relação entre ética e diversidade ainda é pouco explorada nas discussões sobre o currículo. Segundo Marilena Chauí (1998, p.338), do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que

consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

O reconhecimento do aluno e do professor como sujeitos de direitos é também compreendê-los como sujeitos éticos.

Marilena Chauí (1998) ainda esclarece que embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque os seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), ela está em relação com o tempo e a história. Por isso se transforma para responder a exigências novas da sociedade e da cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo.

Um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os sujeitos da educação. A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo.

Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola. Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006, p32),²¹ a ética é referência para que a escolha do sujeito seja aceita como um princípio geral que respeite e proteja o ser humano no mundo. Nesse sentido, o *ethos*, como costume, articula-se às escolhas que o sujeito faz ao longo da vida. A ética fundamenta a moral, ao expressar a sua natureza reflexiva na sistematização das normas.

A relação entre ética e diversidade nos coloca diante de práticas e políticas voltadas para o respeito às diferenças e para a superação dos preconceitos e discriminações. Tomaremos como exemplo dessas práticas a educação de pessoas com deficiência, a educação dos negros e a educação do campo.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência, algumas indagações podem ser feitas: como vemos o debate sobre a inclusão das crianças com deficiência na escola regular comum? As escolas regulares comuns introduzem no seu currículo a necessidade de uma postura ética em relação a essas crianças? Enxergamos essas crianças na sua potencialidade humana e criadora ou nos apegamos à particularidade da “deficiência” que elas apresentam? Esse debate faz parte dos processos de formação inicial e em serviço? Buscamos conhecer as experiências significativas realizadas na perspectiva da educação inclusiva?

Nesse momento, faz-se necessário retomar a concepção de diversidade que orienta a reflexão presente nesse texto: a diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Nessa perspectiva, no caso das pessoas com deficiência, interessa reconhecê-las como sujeitos de

²¹ Segundo Amauri Carlos Ferreira (2006) a moral pode ser entendida como um conjunto de normas que orienta a ação dos sujeitos nos grupos.

direitos e compreender como se construiu e se constrói historicamente o olhar social e pedagógico sobre a sua diferença. A construção do olhar sobre as pessoas com deficiências ultrapassa as características biológicas. Não será suficiente incluir as crianças com deficiência na escola regular comum se também não realizarmos um processo de reeducação do olhar e das práticas a fim de superar os estereótipos que pairam sobre esses sujeitos, suas histórias, suas potencialidades e vivências. A construção histórica e cultural da deficiência (ou necessidade especial, como ainda nomeiam alguns fóruns), enquanto uma diferença que se faz presente nos mais diversos grupos humanos, é permeada de diversas leituras e interpretações. Muitas delas estão alicerçadas em preconceitos e discriminações denunciados historicamente por aqueles(as) que atuam no campo da Educação Especial e pelos movimentos sociais que lutam pela garantia dos direitos desses sujeitos. Como todo processo de luta pelo direito à diferença, esse também é tenso, marcado por limites e avanços. É nesse campo complexo que se encontram as propostas de educação inclusiva.

Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação.

Na última década houve vários avanços nas políticas de inclusão. Propostas de educação inclusiva acontecem nas redes de educação e nas escolas. São políticas e propostas orientadas por concepções mais democráticas de educação. O debate torna-se necessário não apenas no âmbito das propostas, mas também no âmbito das concepções de diferença, de deficiência e de inclusão. A inclusão de toda diversidade e, especificamente, das pessoas com deficiência indaga a escola, os currículos, a sua organização, os rituais de enturmação, os processos de avaliação e todo o processo ensino- aprendizagem. Indaga, sobretudo, a cultura escolar não imune à construção histórica, cultural e social da diversidade e das diferenças. As práticas significativas de educação inclusiva se propõem a desconstruir o imaginário negativo sobre as diferenças, construído no contexto das desigualdades sociais, das práticas discriminatórias e da lenta implementação da igualdade de oportunidades em nossa sociedade.

Os teóricos que investigam a inclusão de crianças com deficiência na escola regular comum possuem opiniões diversas sobre o tema e o indagam a partir de diferentes abordagens teóricas e políticas. Carlos Skliar (2004, p.12) questiona: a escola regular tende a produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade cultural? Ao refletir sobre a estrutura rígida que ainda impera nas escolas, a sua organização temporal, sobre o fenômeno da repetência, a exclusão sistemática, a discriminação com relação às variações linguísticas, raciais, étnicas etc, o autor conclui que esse processo ainda não se concretizou. Podemos dizer que ele ainda está em construção, com maior ou menor amplitude, dependendo do contexto Político-Pedagógico, do alcance das políticas e práticas de educação inclusiva, da forma como as diferenças são vistas no interior das escolas e da organização escolar.

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo.

Nesse sentido, o debate sobre a inclusão de crianças com deficiência revela que não basta apenas a inclusão física dessas crianças na escola. Há também a necessidade de uma mudança de lógica, da postura pedagógica, da organização da escola (seus tempos e espaços) e do currículo escolar para que a educação inclusiva cumpra o seu objetivo educativo. É preciso também compreender os dilemas e conflitos entre as perspectivas clínicas e pedagógicas que acompanham a história da Educação Especial. E mais: compreender as discussões e práticas em torno dessa diferença como mais um desafio na garantia do direito à educação e conhecer as várias experiências educacionais inclusivas que vêm sendo realizadas em diferentes estados e municípios.²² Estas experiências têm revelado a eficiência e os benefícios da educação inclusiva não só para os alunos com deficiência, mas para a escola com um todo.

A educação dos negros é um outro campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar na relação entre ética e diversidade e traz mais indagações ao currículo. Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta antirracista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas?

Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral?

Caminhando na mesma perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2006), podemos dizer que a resposta a essas questões passa por uma ruptura política e epistemológica. Do ponto de vista político, estamos desafiados a reinventar novas práticas pedagógicas e curriculares e abrir um novo horizonte de possibilidades cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser. E epistemológico na medida em que realizarmos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social. Isso nos leva a indagar em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Entendendo que a questão racial permeia toda a história social, cultural e política brasileira e que afeta a todos nós, independentemente do nosso pertencimento étnico-racial, o movimento negro brasileiro tem feito reivindicações e construído práticas pedagógicas alternativas, a fim de introduzir essa discussão nos currículos. Ricas experiências têm sido desenvolvidas em vários estados e municípios, com apoio ou não das universidades e secretarias estaduais e municipais.

²² Seria interessante acompanhar o trabalho realizado pela equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC. Uma sugestão de leitura para ajudar nessa discussão é: ROTH, Berenice Weissheimer. *Experiências educacionais inclusivas: programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

No entanto, no início do terceiro milênio, o movimento negro passou a adotar uma postura mais propositiva, realizando intervenções sistemáticas no interior do Estado. Dessas novas iniciativas, alguns avanços foram conseguidos. Um deles é a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Esta secretaria, de abrangência nacional, é responsável por várias ações voltadas para a igualdade racial em conjunto com outros ministérios, secretarias estaduais e municipais, universidades, movimentos sociais e ONG's. Além da SEPPIR, foi constituída no interior da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional que tem realizado publicações, conferências e produção de material didático voltado para a temática.

Nessa nova forma de intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta antirracista, as escolas de educação básica estão desafiadas a implementar a lei de nº 10.639/03. Esta lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual foram incluídos mais três artigos, os quais versam sobre essa obrigatoriedade. Ela também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade.

A partir desta lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, as escolas da educação básica poderão se orientar a partir de um documento que discute detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas.

Os Movimentos do Campo também têm conseguido, aos poucos, transformar demandas em práticas e políticas educacionais (Arroyo, Caldart e Molina, 2004). Em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002. A instituição das diretrizes é resultado das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e organizações que lutam por uma educação que contemple a diversidade dos povos que vivem no e do campo com suas diversas identidades, tais como, Sem Terra, Pequenos Agricultores, Quilombolas, Povos da Floresta, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas e Assalariados Rurais.

A implementação das leis e das diretrizes acima citadas vem somar às demandas destes e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta por uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade humana e cultural. No entanto, há que se indagar como, e se, esses avanços políticos têm sido considerados pelo campo do currículo, pelo currículo que se realiza no cotidiano das escolas e pela ação pedagógica de uma maneira geral.

Diversidade e organização dos tempos e espaços escolares - Um currículo que respeita a diversidade precisa de um espaço/tempo objetivo para ser concretizado. Nesse sentido, podemos indagar como a educação escolar tem equacionado a questão do tempo e do espaço escolar. Eles são pensados levando em conta os coletivos diversos? O tempo/espaço escolar leva em conta os educandos

com deficiência ou aqueles que dividem o seu tempo entre escola, trabalho e sobrevivência, os jovens e adultos trabalhadores da EJA etc?

A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.

Os currículos incorporam uma organização espacial e temporal do conhecimento e dos processos de ensino- aprendizagem. A rigidez e a naturalização da organização dos tempos e espaços escolares entram em conflito com a diversidade de vivências dos tempos e espaços dos alunos e das alunas.

Segundo Arroyo (2004a), a escola é também uma organização temporal. Por isso, o currículo pode ser visto como um ordenamento temporal do conhecimento e dos processos de ensinar e aprender. A organização escolar é ainda bastante rígida, segmentada e uniforme em nossa tradição, à qual todos(as) alunos e alunas indistintamente têm de adequar seus tempos.

A partir das reflexões do autor podemos dizer que a relação diversidade-currículo se defronta com um dado a ser equacionado: os(as) educandos(as) são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver. Esta tensão é maior nos coletivos sociais submetidos a formas de vida e de sobrevivência precarizadas. Como equacionar essas tensões? Que tipo de organização escolar e que ordenamento temporal dos currículos e dos processos de ensinar-aprender serão os mais adequados para garantir a permanência e o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos submetidos a tempos da vida tão precários? Serão os(as) educandos(as) que terão que se adequar aos tempos rígidos da escola ou estes terão que ser repensados em função das diversas vivências e controle dos tempos dos(as) educandos(as)?

Propostas de metas e de redes de ensino vêm tentando minorar essas tensões tomando como critério o respeito à diversidade de vivências do tempo dos(as) alunos(as) e da comunidade. Nesse ponto tão nuclear, a diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação.

As pesquisas educacionais mostram que a rigidez desse ordenamento é uma das causas do abandono escolar de coletivos sociais considerados como mais vulneráveis. Rever esses ordenamentos temporais é uma exigência ética e política para a garantia do direito à diversidade.

A diversidade indaga os currículos e as escolas: repensar seu ordenamento temporal como exigência da garantia do direito de todos(as) à educação.

A tendência da escola é flexibilizar os tempos somente para aqueles alunos e alunas estigmatizados como lentos, desacelerados, desatentos e/ou com problemas de aprendizagem. Quando refletimos sobre a lógica temporal, na perspectiva da diversidade cultural e humana, trazemos novas indagações e problematizações a esse tipo de raciocínio ainda tão presente nas escolas. Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a todos(as) o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter

como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas.

O tempo para aprender não é um tempo curto. E, além disso, a escola não é só um espaço/tempo de aprendizagem. Ela é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida.

É preciso desnaturalizar o nosso olhar sobre o tempo escolar. Como nos diz Miguel Arroyo (2004a), o tempo da escola é conflitivo porque é um tempo instituído, que foi durante mais de um século se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação, repetência. Entender a lógica institucionalizada do tempo escolar que se impõe sobre os/as alunos/as e professores(as) é fundamental para compreender muitos problemas crônicos da educação escolar.

É ainda este autor que nos diz que a compreensão das nuances e dos dilemas da construção do tempo da escola poderá nos ajudar a corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência que atingem, sobretudo, os setores populares e os excluídos da instituição escolar.

O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural.

Assim como o tempo, o espaço da escola também não é neutro e precisa passar por um processo de desnaturalização. O espaço escolar exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Podemos dizer que a escola enquanto instituição social se realiza, ao mesmo tempo, como um espaço físico específico e também sociocultural.

No que concerne ao espaço físico da escola, é importante refletir que ele exprime uma determinada concepção e interpretação de sujeito social. Como será a organização dos nossos espaços escolares? Será que o espaço da escola é pensado e ressignificado no sentido de garantir o desenvolvimento de um senso de liberdade, de criatividade e de experimentação? Será que a forma como organizamos o espaço possibilita ao aluno e à aluna interagir com o ambiente, arranjar sua sala de aula, alterá-la esteticamente, movimentar-se com tranquilidade e autonomia? Ou o espaço entra como um elemento de condicionamento e redução cultural de nossas crianças, adolescentes e jovens?

Enquanto espaço sociocultural, a escola participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais.

Pensar o espaço da escola é considerar que o mesmo será ocupado, apropriado e alterado por sujeitos sociais concretos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses mesmos sujeitos, no decorrer das suas temporalidades humanas, interagem com o espaço e com o tempo de forma diferenciada.

Será que essa tem sido uma preocupação da educação escolar? Será que ao pensarmos a gestão da escola consideramos a organização dos espaços escolares como uma questão relevante? Será que exploramos o conteúdo histórico e político imerso na arquitetura escolar?

Compreender a percepção e utilização do espaço pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos é um desafio para os(as) educadores(as) e uma questão a ser pensada quando reivindicamos uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade. A construção de uma escola democrática implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo, como, por exemplo, reorganizar o coletivo dos(as) professores(as), criar tempos mais democráticos de formação docente e dos alunos, alterar a lógica e a utilização do espaço escolar e garantir uma justa remuneração aos educadores e educadoras.

Ao discutirmos sobre o espaço, fatalmente, o tempo escolar será questionado. Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a ideia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, calcado na ideia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural.

A articulação entre currículo, tempos e espaços escolares pressupõe uma nova estrutura de escola que se articula em torno de uma concepção mais ampla de educação, entendida como pleno desenvolvimento dos(as) educandos(as). Só assim os(as) alunos(as) serão realmente considerados como o eixo da ação pedagógica e da realização de toda e qualquer proposta de currículo. Dessa forma, os conteúdos escolares, a distribuição dos tempos e espaços estarão interligados a um objetivo central: a formação e vivência socio-cultural próprias das diferentes temporalidades da vida - infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

A avaliação poderá ser realizada de forma mais coletiva e com o objetivo de acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos(as) aluno(as) nas suas múltiplas dimensões humanas e não como instrumento punitivo ou como forma de “medir o desempenho escolar”.

Em consequência, o tempo escolar poderá ser organizado de maneiras diversas, como, por exemplo, em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos. Além disso, os critérios do que seja precedente, do que seja reprovável/aprovável, fracasso/ sucesso serão redefinidos a fim de garantir aos alunos e às alunas o direito a uma educação que respeite a diversidade cultural e os sujeitos nas suas temporalidades humanas.

Nesse processo, os instrumentos tradicionais da avaliação escolar e a própria concepção de avaliação que ainda imperam na escola também serão indagados. A avaliação poderá ser realizada de forma mais coletiva e com o objetivo de acompanhamento do processo de construção do conhecimento dos(as) aluno(as) nas suas múltiplas dimensões humanas e não como instrumento punitivo ou como forma de “medir o desempenho escolar”.

Finalizando, é importante considerar que o questionamento às lógicas e práticas cristalizadas e endurecidas de organização dos tempos/ espaços escolares faz parte das lutas e conquistas da categoria docente que, historicamente, vem apontando para a necessidade de uma redefinição e organização da escola a qual inclui, também, a denúncia aos tempos mal remunerados, autoritários, extenuantes e alienantes. Portanto, no tempo da escola estão em

jogo direitos dos profissionais da educação, dos pais, mães e dos alunos e alunas. O movimento dos(as) trabalhadores(as) da educação e os movimentos sociais vêm lutando por maior controle e alargamento do tempo de escola, assim como os(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) lutam por adequar o tempo rígido do trabalho a um tempo mais flexível de educação.

Parafraseando Boaventura de Sousa Santos, ao discutir a relação entre diversidade e organização dos tempos e espaços escolares, podemos dizer que estamos diante de questões fortes que indagam o currículo das nossas escolas e por isso exigem respostas igualmente fortes e ágeis.

Concluindo...

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

A diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, é importante destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna à escola. São frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais. Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Muito trabalho temos pela frente! No entanto, várias iniciativas significativas vêm sendo realizadas. Algumas delas são frutos de práticas educativas transgressoras realizadas pelos docentes em movimento, pelos profissionais de várias Secretarias Estaduais e Municipais de educação e por gestores(as) das escolas que entendem que o direito à educação será realmente pleno à medida em que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o direito à diferença.

CONCEPÇÕES; PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO; TEORIAS

Planejamento: concepções

O planejamento não deve ser tomado apenas como mais um procedimento administrativo de natureza burocrática, decorrente de alguma exigência superior ou mesmo de alguma instância externa à instituição. Ao contrário, ele deve ser compreendido como mecanismo de mobilização e articulação dos diferentes sujeitos, segmentos e setores que constituem essa instituição e participam da mesma.

A preocupação com o planejamento se desenvolveu, principalmente, no mundo do trabalho, no contexto das teorias administrativas do campo empresarial.

Essas teorias foram se constituindo nas chamadas escolas de administração, que têm influenciado o campo da administração escolar. Para muitos teóricos e profissionais, os princípios por elas defendidos seriam aplicáveis em qualquer campo da vida social e ou do setor produtivo, inclusive na gestão da educação e da escola.

Essa influência deixa suas marcas também no que se refere ao planejamento, à medida que o mesmo assumiu uma centralidade cada vez maior, a partir dos princípios e métodos definidos por Taylor e os demais teóricos que o seguiram. Isso porque, a partir do taylorismo, assim como das teorias administrativas que o tomaram como referência, uma das principais tarefas atribuídas à gerência foram o planejamento e o controle do processo de trabalho.

Na verdade, o formalismo e a burocratização do processo de planejamento no campo educacional decorrem, em boa medida, das marcas deixadas pelos modelos de organização do trabalho voltados, essencialmente, para a busca de uma maior produtividade, eficiência e eficácia da gestão e do funcionamento da escola. Isso secundariza os processos participativos, de trabalho coletivo e do compromisso social, requeridos pela perspectiva da gestão democrática da educação. É o caso, por exemplo, dos modelos e das concepções de planejamento orientadas pelo horizonte do planejamento tradicional ou normativo e do planejamento estratégico.

Mas, em contraposição a esses modelos, se construiu a perspectiva do planejamento participativo.

O planejamento tradicional ou normativo

O planejamento tradicional ou normativo trabalha em uma perspectiva em que o planejamento é definido como mecanismo por meio do qual se obteria o controle dos fatores e das variáveis que interferem no alcance dos objetivos e resultados almejados. Nesse sentido, ele assume um caráter determinista em que o objeto do plano, a realidade, é tomada de forma estática, passiva, pois, em tese, tende a se submeter às mudanças planejadas.

Ao lado dessas características, outros elementos marcam o planejamento normativo:

- Há uma ênfase nos procedimentos, nos modelos já estruturados, na estrutura organizacional da instituição, no preenchimento de fichas e formulários, o que reduz o processo de planejamento a um mero formalismo.

- O planejador é visto como o principal agente de mudança, desconsiderando-se os fatores sociais, políticos, culturais que engendram a ação, o que se traduz numa visão messiânica daquele que planeja. Essa visão do planejador geralmente conduz a certo voluntarismo utópico.

- Ao mesmo tempo em que, por um lado, há uma secundarização das dimensões social, política, cultural da realidade, por outro lado, prevalece a tendência de se explicar essa realidade e as mudanças que nela acontecem como resultantes, basicamente, da dimensão econômica que a permeia.

O planejamento estratégico

O planejamento estratégico, por sua vez, se desenvolveu dentro de uma concepção de administração estratégica que se articula aos modelos e padrões de organização da produção, construídos no contexto das mudanças do mundo do trabalho e da acumulação flexível, a partir da segunda metade do século XX. Essa concepção de administração e de planejamento procura definir a direção a ser seguida por determinada organização, especialmente no que se refere ao âmbito de atuação, às macropolíticas e às políticas funcionais, à filosofia de atuação, aos macroobjetivos e aos objetivos funcionais, sempre com vistas a um maior grau de interação dessa organização com o ambiente.

Essa interação com o ambiente, no entanto, é compreendida como a análise das oportunidades e ameaças do meio ambiente, de forma a estabelecer objetivos, estratégias e ações que possibilitem um aumento da competitividade da empresa ou da organização.

Em síntese, o planejamento estratégico concebe e realiza o planejamento dentro um modelo de decisão unificado e homogeneizador, que pressupõe os seguintes elementos básicos:

- determinação do propósito organizacional em termos de valores, missão, objetivos, estratégias, metas e ações, com foco em priorizar a alocação de recursos

- análise sistemática dos pontos fortes e fracos da organização, inclusive com a descrição das condições internas de resposta ao ambiente externo e à forma de modificá-las, com vistas ao fortalecimento dessa organização

- delimitação dos campos de atuação da organização

- engajamento de todos os níveis da organização para a consecução dos fins maiores.

Em contraposição a esses modelos de planejamento, a perspectiva da gestão democrática da educação e da escola pressupõe o planejamento participativo como concepção e modelo de planejamento. O planejamento participativo deve, pois, enquanto metodologia de trabalho, constituir a base para a construção e para a realização do Projeto Político-pedagógico da escola.

O planejamento participativo não possui um caráter meramente técnico e instrumental, à medida que parte de uma leitura de mundo crítica, que apreende e denuncia o caráter excludente e de injustiça presente em nossa realidade. As características de tal realidade, por sua vez, decorrem, dentre outros fatores, da falta ou da impossibilidade de participação e do fato de a atividade humana acontecer em todos os níveis e aspectos. Nessa perspectiva, a participação se coloca como requisito fundamental para uma nova educação, uma nova escola, uma nova ordem social, uma participação que pressupõe e aponta para a construção coletiva da escola e da própria sociedade.

O planejamento participativo na educação e na escola traz consigo, ainda, duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social.

O trabalho coletivo implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstruem a escola apreendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem. A escola educa não apenas nos conteúdos que transmite, à medida que o processo de formação humana que ali se desenvolve acontece também nos momentos e espaços de diálogo, de lazer, nas reuniões pedagógicas, na postura de seus atores, nas práticas e modelos de gestão vivenciados.

De outra parte, o compromisso com a transformação social coloca como horizonte a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, e uma das tarefas da educação e da escola é contribuir para essa transformação.

Por certo, como já analisamos em outros momentos neste curso, a escola pode desempenhar o papel de instrumento de reprodução do modelo de sociedade dominante, à medida que reproduz no seu interior o individualismo, a fragmentação social e uma compreensão ingênua e pragmática da realidade, do conhecimento e do próprio homem.

Em contrapartida, a educação e a escola articuladas com a transformação social implicam uma nova compreensão do conhecimento, tomado agora como saber social, construção histórica, instrumento para compreensão e intervenção crítica na realidade. Concebem o homem na sua totalidade e, portanto, visam a sua formação integral: biológica, material, social, afetiva, lúdica, estética, cultural, política, entre outras.

A partir dos aspectos aqui destacados, é possível definir os seguintes elementos básicos que definem e caracterizam o planejamento participativo:

- Distanciam-se daqueles modelos de organização do trabalho que separa, no tempo e no espaço, quem toma as decisões de quem as executa,
- Conduzem à práxis (ver conceito na Sala Ambiente Projeto Vivencial) enquanto ação de forma refletida, pensada,
- Pressupõem a unidade entre pensamento e ação,
- O poder é exercido de forma coletiva,
- Implicam a atuação permanente e organizada de todos os segmentos envolvidos com o trabalho educativo,
- Constituem-se num avanço, na perspectiva da superação da organização burocrática do trabalho pedagógico escolar, assentado na separação entre teoria e prática.

O trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social colocam, pois, o planejamento participativo como perspectiva fundamental quando se pretende pensar e realizar a gestão democrática da escola. Ao mesmo tempo, essa concepção e esse modelo de planejamento se constituem como a base para a construção do Projeto Político-pedagógico da escola.

O planejamento participativo implica, ainda, o aprofundamento crescente, a discussão e a reflexão sobre o tema da participação. Sobre essa temática, na Sala Ambiente Projeto Vivencial, importantes elementos são destacados também.

Referência:

SILVA, M. S. P. *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar. Planejamento: concepções. Escola de gestores. MEC.*

PLANEJAMENTO DE ENSINO

Em se tratando da prática docente, faz-se necessário ainda mais desenvolver um planejamento. Neste caso, o ensino, tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar a relação entre o ensinar e o aprender.

Dentro do planejamento de ensino, deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano que acontecem através de interações entre alunos e professores.

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades.

O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para os alcançar. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

O planejamento de ensino é que vai nortear o trabalho do professor e é sobre ele que far-se-á uma reflexão maior neste texto.

Fases do planejamento de ensino e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados. Quando se revisa uma ação realizada, prepara-se uma nova ação num processo contínuo e sem cortes. No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem-feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor. Por isso é que o planejamento deve estar “recheado” de intenções e objetivos, para que não se torne um ato meramente burocrático, como acontece em muitas escolas. A maneira de se planejar não deve ser mecânica, repetitiva, pelo contrário, na realização do planejamento devem ser considerados, combinados entre si, os seguintes aspectos:

1) Considerar os alunos não como uma turma homogênea, mas a forma singular de apreender de cada um, seu processo, suas hipóteses, suas perguntas a partir do que já aprenderam e a partir das suas histórias;

2) Considerar o que é importante e significativo para aquela turma. Ter claro onde se quer chegar, que recorte deve ser feito na História para escolher temáticas e que atividades deverão ser implementadas, considerando os interesses do grupo como um todo.

Para considerar os conhecimentos dos alunos é necessário propor situações em que possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras.

É preciso pensar constantemente para quem serve o planejamento, o que se está planejando e para quem vão servir as suas ações.

Algumas indagações auxiliam quando se está construindo um planejamento. Seguem alguns exemplos:

- O que pretende-se fazer, por quê e para quem?
- Que objetivos pretendem-se alcançar?
- Que meios/estratégias são utilizados para alcançar tais objetivos?
- Quanto tempo será necessário para alcançar os objetivos?
- Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?

É a partir destas perguntas e respectivas respostas que são determinadas algumas fases dentro do planejamento:

- Diagnóstico da realidade;
- Definição do tema e Fase de preparação;
- Avaliação.

Dentro desta perspectiva, Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados” (GAN-DIN, 2005, p.23).

Fases do Planejamento

Diagnóstico da Realidade:

Para que o professor possa planejar suas aulas, a fim de atender as necessidades dos seus alunos, a primeira atitude a fazer, é “sondar o ambiente”. O médico antes de dizer com certeza o que seu paciente tem, examina-o, fazendo um “diagnóstico” do seu problema. E, da mesma forma, deve acontecer com a prática de ensino: o professor deve fazer uma sondagem sobre a realidade que se encontram os seus alunos, qual é o nível de aprendizagem em que estão e quais as dificuldades existentes. Antes de começar o seu trabalho, o professor deve considerar, segundo Turra et alii, alguns aspectos, tais como:

- as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar suas realizações e sua integração à comunidade;
- a realidade de cada aluno em particular, objetivando oferecer condições para o desenvolvimento harmônico de cada um, satisfazendo exigências e necessidades biopsicossociais;
- os pontos de referência comuns, envolvendo o ambiente escolar e o ambiente comunitário;
- suas próprias condições, não só como pessoa, mas como profissional responsável pela orientação adequada do trabalho escolar.

A partir da análise da realidade, o professor tem condições de elaborar seu plano de ensino, fundamentado em fatos reais e significativos dentro do contexto escolar.

Definição do tema e preparação:

Feito um diagnóstico da realidade, o professor pode iniciar o seu trabalho a partir de um tema, que tanto pode ser escolhido pelo professor, através do julgamento da necessidade de aplicação do mesmo, ou decidido juntamente com os alunos, a partir do interesse deles. Planejar dentro de uma temática, denota uma preocupação em não fragmentar os conhecimentos, tornando-os mais significativos.

Na fase de preparação do planejamento são previstos todos os passos que farão parte da execução do trabalho, a fim de alcançar a concretização e o desenvolvimento dos objetivos propostos, a partir da análise do contexto da realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que esta é a fase da decisão e da concretização das ideias.

A tomada de decisão é que respalda a construção do futuro segundo uma visão daquilo que se espera obter [...] A tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. Cabe ressaltar que esse compromisso será tanto mais sólido, quanto mais seja fundamentado em uma visão crítica da realidade na qual nos incluímos. A tomada de decisão implica, portanto, nossa objetiva e determinada ação para tornar concretas as situações vislumbradas no plano das ideias.

Nesta fase, ainda, serão determinados, primeiramente os objetivos gerais e, em seguida, os objetivos específicos. Também são selecionados e organizados os conteúdos, os procedimentos de ensino, as estratégias a serem utilizadas, bem como os recursos, sejam eles materiais e/ou humanos.

Avaliação

É por meio da avaliação que, segundo Lück, poder-se-á:

- a) demonstrar que a ação produz alguma diferença quanto ao desenvolvimento dos alunos;
- b) promover o aprimoramento da ação como consequência de sugestões resultantes da avaliação. Além disso, toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de preparação do planejamento, principalmente com seus objetivos. Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno. As atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados.

A avaliação é algo mais complexo ainda, pois está ligada à prática do professor, o que faz com que aumente a responsabilidade em bem planejar. Dalmás fala sobre avaliação dizendo que:

Assumindo conscientemente a avaliação, vive-se um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada.

Como se pode perceber, a avaliação só vem auxiliar o planejamento de ensino, pois é através dela que se percebem os progressos dos alunos, descobrem-se os aspectos positivos e negativos que surgem durante o processo e busca-se, através dela, uma constante melhoria na elaboração do planejamento, melhorando consequentemente a prática do professor e a aprendizagem do aluno. Portanto, ela passa a ser um “norte” na prática docente, pois, “faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte os resultados e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação”.

Importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem

Nos últimos anos, a questão de como se ensina tem se deslocado para a questão de como se aprende. Frequentemente ouvia-se por parte dos professores, a seguinte expressão: “ensinei bem de acordo com o planejado, o aluno é que não aprendeu”. Esta expressão era muito comum na época da corrente tecnicista, em que se privilegiava o ensino. Mas quando, ao passar do tempo, foi-se refletindo sobre a questão da construção do conhecimento, o questionamento foi maior, no sentido da preocupação com a aprendizagem.

No entanto, não se quer dizer aqui que só se deve pensar na questão do aprendizado. Se realmente há a preocupação com a aprendizagem, deve-se questionar se a forma como se planeja tem em mente também o ensino, ou seja, deve haver uma correlação entre ensino-aprendizagem.

A aprendizagem na atualidade é entendida dentro de uma visão construtivista como um resultado do esforço de encontrar significado ao que se está aprendendo. E esse esforço é obtido através da construção do conhecimento que acontece com a assimilação, a acomodação dos conteúdos e que são relacionados com antigos conhecimentos que constantemente vão sendo reformulados e/ou “reesquematizados” na mente humana.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Numa perspectiva construtivista, há que se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem a partir da necessidade, do conflito, da inquietação e do desequilíbrio tão falado na teoria de Piaget. E é aí que o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa definir objetivos e os rumos da ação pedagógica, responsabilizando-se pela qualidade do ensino.

Essa forma de planejar considera a processualidade da aprendizagem cujo avanço no processo se dá a partir de desafios e problematizações. Para tanto, é necessário, além de considerar os conhecimentos prévios, compreender o seu pensamento sobre as questões propostas em sala de aula.

O ato de aprender acontece quando o indivíduo atualiza seus esquemas de conhecimento, quando os compara com o que é novo, quando estabelece relações entre o que está aprendendo com o que já sabe. E, isso exige que o professor proponha atividades que instiguem a curiosidade, o questionamento e a reflexão frente aos conteúdos. Além disso, ao propiciar essas condições, ele exerce um papel ativo de mediador no processo de aprendizagem do aluno, intervindo pedagogicamente na construção que o mesmo realiza.

Para que de fato, isso aconteça, o professor deve usar o planejamento como ferramenta básica e eficaz, a fim de fazer suas intervenções na aprendizagem do aluno. É através do planejamento que são definidos e articulados os conteúdos, objetivos e metodologias são propostas e maneiras eficazes de avaliar são definidas. O planejamento de ensino, portanto, é de suma importância para uma prática eficaz e conseqüentemente para a concretização dessa prática, que acontece com a aprendizagem do aluno.

Se de fato o objetivo do professor é que o aluno aprenda, através de uma boa intervenção de ensino, planejar aulas é um compromisso com a qualidade de suas ações e a garantia do cumprimento de seus objetivos.

Referência:

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem. UNICENTRO - Revista

FUNDAMENTOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO: ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA ASSISTIVA, DESENHO UNIVERSAL

Acessibilidade

A acessibilidade é entendida, de acordo com o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) como “a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como de outros serviços e instalações. Para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, a acessibilidade possibilita uma vida independente e com participação plena em todos os seus aspectos; e para todas as pessoas, em diferentes contextos, pode proporcionar maior conforto, facilidade de uso, rapidez, satisfação, segurança e eficiência.”

Tecnologia Assistiva (TA)

O princípio da tecnologia assistiva baseia-se em criar soluções que atendam **particularidades do indivíduo**, complementando o **desenho universal para a aprendizagem**.

O objetivo da TA é ampliar a comunicação, a qualidade de vida, a mobilidade e a interação social da pessoa portadora de deficiência, ampliando suas possibilidades de estudar, trabalhar e se relacionar com familiares, amigos e com a sociedade como um todo.

A TA se apresenta em **categorias**: auxílios para a vida diária; comunicação aumentativa e alternativa (CAA); recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle do ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para cegos ou com visão subnormal; auxílios para surdos ou com déficit auditivo; adaptações em veículos.

Categorias de TA	Exemplos
Auxílios para a vida diária	Comer, tomar banho, cozinhar etc.
Comunicação aumentativa e alternativa (CAA)	Recursos que auxiliem pessoas com problemas de fala
Recursos de acessibilidade ao computador	Teclados especiais, reconhecedores de voz, teclado em Braille
Sistemas de controle do ambiente	Controles remotos
Projetos arquitetônicos para acessibilidade	Instalação de barras de apoio, rampas, alargamento de portas
Órteses e próteses	Substituição de partes do corpo e outros recursos ortopédicos
Adequação postural	Adaptações para cadeira de rodas e outros como almofadas, visando conforto e bem-estar
Auxílios de mobilidade	Cadeiras de roda, andadores, bengalas
Auxílios para cegos ou com visão subnormal	Lupas, lentes, equipamentos com síntese de voz, cães guia.
Auxílios para surdos ou com déficit auditivo	Aparelhos para surdez, telefones com teclado
Adaptações em veículos	Rampas, elevadores, rearranjo de pedais etc.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

O conceito de desenho universal foi criado por um grupo de arquitetos que pensavam em designs funcionais para produtos e ambientes a fim de atender o maior número de pessoas possível.

Os professores, ao terem que contemplar em suas aulas, públicos cada vez mais heterogêneos, começaram a pensar num modelo de desenho universal voltado para aprendizagem. O **DUA** foi desenvolvido em Harvard por um grupo de professores, liderado por David Rose e baseia-se num modelo prático que visa **ampliar as oportunidades de desenvolvimento** dos alunos, a partir de um **planejamento pedagógico contínuo**, aliado ao uso de dispositivos de mídias digitais.

Com isso, o professor, que dentro desse modelo, ressignifica seu papel, mudando o conceito de detentor da informação para passar a exercer um papel de tutor, facilitador, diversificando os materiais e métodos pedagógicos e introduzindo recursos que atendam de maneira mais apropriada, o perfil de cada estudante.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos a educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Do atendimento educacional especializado - AEE

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado - AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

Para o atendimento às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular nas escolas de ensino regular em articulação com as instituições de educação superior, profissional e tecnológica, de pesquisa, de artes, de esportes, entre outros.

Nos casos de escolarização em classe hospitalar ou em ambiente domiciliar, o AEE é ofertado aos alunos público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar. O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Do público-alvo

Considera-se público-alvo do AEE:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Do financiamento

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas:

a. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública;

b. Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública;

c. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público;

d. Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

Da institucionalização do AEE

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevenindo na sua organização:

a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;

d. Professor para o exercício da docência do AEE;

e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE, no centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos conveniado para essa finalidade, deve constar no projeto pedagógico do centro, contemplando na sua organização os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais, conforme orientação da Secretaria de Educação.

Os centros de atendimento educacional especializados devem cumprir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto a sua autorização de funcionamento, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes.

Da formação e atribuições do professor

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

São atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A DEFICIÊNCIA MENTAL

²³A escola comum - seu compromisso educacional

A ciência é a base de toda construção do conhecimento acadêmico e a escola comum opera com esse saber universal, produzido e reproduzido, em detrimento do saber particular. Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com o que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de torná-lo capaz de distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento.

Na escola a construção do conhecimento é predefinida, intencional e deliberada. Tanto o aluno quanto o professor têm objetivos escolares explícitos que precisam ser alcançados. Eles perseguem metas e ações, num dado período de tempo - o ano letivo, o espaço de um planejamento, de uma aula, enfim, um período que será preenchido de ações propositalmente sistematizadas para o fim a que se propõem.

Há que se levar em conta as escolhas do professor para ensinar e as do aluno para aprender. Essas escolhas não são espontâneas, aleatórias, mas demandam decisão, seleção de um caminho de aprendizagem, de uma metodologia de ensino, do uso de recursos didático-pedagógicos. Da parte do aluno, essa escolha é mais limitada, pois o professor, por mais que seja aberto e acessível ao modo de aprender do aluno, não está ensinando individualmente, mas desenvolvendo um trabalho pedagógico coletivamente organizado, que tem limites para essas diferenças.

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos. O conhecimento nela produzido é revestido de valores éticos, estéticos e políticos, aos quais os alunos têm de estar identificados e por mais que a escola seja "liberal" e descarte modelos totalizadores e coercitivos de ensino e de gestão, sua função social jamais será descartada. Ela precisa assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os concidadãos, com o cuidado e respeito em relação ao mundo físico e aos bens culturais que nos circundam.

Mas acima de tudo, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilharem o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vista. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Em suma, a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução.

²³ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>

A escola especial: seu compromisso educacional

A escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento a alunos com deficiência, assumindo o compromisso da escola comum, sem uma definição clara do seu. É importante esclarecer, que houve um tempo em que se entendia que esses alunos não eram capazes de arcar com o compromisso primordial da escola comum de serem introduzidos no mundo social, cultural e científico, a não ser em condições muito específicas e fora dessa escola.

Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais o que incluía currículos e ensino adaptados, número menor de alunos por turma, professores especializados e outras condições particulares de organização pedagógica do processo educacional. Assim sendo dada a essa composição específica, a escola especial sempre enfrentou o impossível: substituir adequadamente o compromisso da escola comum. Por sua vez, a insistência em buscar uma substituição impossível, foi descaracterizando-a e impedindo-a de construir uma identidade própria, no correr dos tempos.

O advento da inclusão escolar denunciou nitidamente essa impossibilidade, provocando muitas dúvidas sobre o papel da escola especial e até mesmo sobre a sua continuidade. Já com o movimento da integração escolar isso não aconteceu de forma tão categórica.

De fato, a inserção parcial e condicional dos alunos com deficiência nas escolas comuns manteve as escolas e classes especiais na mesma posição. Cabia-lhes ainda substituir a escola comum, embora com caráter transitório, acreditava-se que a passagem desses alunos por seus cursos fosse necessária, para que conseguissem se integrar no ensino regular.

Pode-se dizer que, com esse movimento, as escolas especiais não foram completamente questionadas em suas funções e organização pedagógica, embora já tivessem seu compromisso primordial abalado.

Diante da inclusão, o desafio das escolas comuns e especial é o de tornar claro o papel de cada uma, pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas. Se os compromissos educacionais dessas não são sobrepostos, nem substituíveis, cabe a escola especial complementar a escola comum, atuando sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.

O atendimento educacional especializado

Ora, se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo. Mas ainda assim, terá limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, principalmente com a deficiência mental. Esse fato já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional.

Para esse fim, está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

É importante esclarecer que:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;

c) o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais.

e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código “Braille”, de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros;

f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos.

O conhecimento da deficiência mental precisa ser clarificado, dada a facilidade de se confundir os problemas de ensino e de aprendizagem causados por essa deficiência com o que é barreira para o aproveitamento escolar de todo e qualquer aluno.

A deficiência mental

Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa classificação foi revista e reeditada não contendo mais uma sucessão linear dos níveis, mas indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social. O importante dessa nova definição é que ela destaca o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio, re-situando-a entre os demais e rompendo o seu isolamento. Essa definição motivou a proposta de substituir a terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”. (Assante, 2000). A ideia dessa proposta é a de mostrar a vantagem de integrar os efeitos do meio nas apreciações da capacidade de autonomia de uma pessoa com deficiência. Em consequência uma pessoa pode sentir uma discriminação em um meio que constitui para ela barreiras que apenas destacam a sua deficiência, ou ao contrário ter acesso a esse meio, graças às transformações deste para atender as suas necessidades.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza

permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

A dificuldade em se detectar com clareza os diagnósticos de deficiência mental tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI) foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79) propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência como: a [...] “dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”, o que coincide com outros diagnósticos e de áreas diferentes.

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A Psicanálise, por exemplo, traz a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, como a questão da deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode-se definir pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber.

Além de toda essa pluralidade de conceitos e que em muitos casos são antagônicos, existe a dificuldade de se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja “doença mental” e “deficiência mental”, principalmente no caso de crianças pequenas que estão na idade escolar.

Por todos esses motivos, há uma busca de encampar esse problema o mais amplamente possível, introduzindo dimensões de diferentes áreas do conhecimento na tentativa de abranger o fenômeno mental.

Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

A dificuldade de se precisar um conceito de deficiência mental trouxe consequências indeléveis na maneira das demais pessoas lidarem com a deficiência. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação que afeta as escolas e a sociedade em relação às pessoas com deficiência em geral, mas principalmente àquelas com deficiência mental.

O sociólogo Erving Goffman desenvolveu uma estrutura conceitual: a estigmatização, para definir essa reação diante daquele é diferente e que acarreta um certo descrédito e desaprovação por parte das demais pessoas. Freud, em seu trabalho sobre o Estranho também demonstra como o sujeito evita aquilo que lhe parece estranho e diferente, mas que no fundo remete a questões pessoais e mais íntimas do próprio sujeito.

Ainda podemos acrescentar a resistência institucional que contribui para aumentar e manter a discriminação. Presa ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis. Além disso, há que se considerar as contradições entre culturas profissionais que definem a identidade e o trabalho de cada uma gerando corporativismos, práticas isoladas, busca por maior reconhecimento social e acarretando formas desarticuladas de se focar o mesmo problema, como é o caso do atendimento à deficiência mental.

Por essas razões, e pelos princípios inclusivos, esse atendimento seja na escola comum, ou nos locais reservados ao atendimento educacional e/ou clínico especializado, necessita ser reinterpretado e reestruturados.

A escola comum diante da deficiência mental

O que era

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. Tal situação ilustra o que a definição da Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala acusam como agravante da situação de deficiência.

O caráter elitista, meritocrático, homogeneizador e competitivo dessas escolas oprimem o professor e o reduz a uma situação de isolamento e impotência, principalmente frente aos seus alunos com deficiência mental, pois são aqueles que mais amarram o desenvolvimento do processo escolar, em todos os seus níveis e séries. Diante disso, a saída encontrada pela maioria desses professores é desvencilhar-se desses alunos que não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que supostamente entenda como ensiná-los.

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias e outras contribuem para aumentar a confusão entre

casos de deficiência mental e aqueles que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

Caso as escolas não mudarem, essa situação de exclusão generalizada tenderá a aumentar, provocando cada vez mais queixas vazias e maior distanciamento da escola comum desse aluno que supostamente não aprende. O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos a educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

O que precisa ser

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Entender este sentido emancipador da adaptação intelectual é sumamente importante para o professor.

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores - essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele.

Já ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento.

Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado”, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas.

Para exemplificar essa prática consideremos, por exemplo, o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de alunos com e sem deficiências. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos; construir maquetes do sistema planetário; realizar pesquisas em livros, revistas, jornais, internet; confeccionar cartazes; fazer leitura interpretativa de textos literários e poesias; realizar de um seminário com apresentação do tema; dentre outras. O aluno com deficiência mental, assim como os demais colegas, escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho e dos colegas não é pré-definida pelo professor. Essa prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aulas, nas quais o professor escolhe e determina uma atividade para todos os alunos realizarem individualmente e uniformemente, sendo que para os alunos com deficiência mental ele oferece uma outra atividade facilitada sobre o mesmo assunto ou até mesmo sobre outro completamente diferente. Contraditoriamente essa prática discriminatória tem sido adotada para se impedir a “exclusão na inclusão”. Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo - o ensino dos planetas do sistema solar, é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os alunos cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas.

Modificar essa prática é uma verdadeira revolução, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Ela desmonta de uma só vez o caráter homogeneizador da aprendizagem e elimina todas as demais características excludentes das escolas comuns que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de se subdividi-lo. Dessa forma, nas subdivisões de uma turma, os alunos com deficiência mental podem aderir a qualquer grupo de colegas, sem formar um grupo à parte, constituído apenas de alunos com deficiência e/ou problemas na aprendizagem.

Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim.

Por outro lado, a receptividade à inovação anima a todos a criar e ter liberdade para experimentar alternativas de ensino. Essa autonomia para criar e experimentar coisas novas será naturalmente extensiva aos alunos com ou sem deficiência. Assim, os alunos com deficiência mental serão naturalmente valorizados pelo reconhecimento de suas capacidades e respeito à suas limitações.

Essa liberdade do professor e dos alunos de criarem as melhores condições de ensino e de aprendizagem, não dispensa um bom planejamento de trabalho, seja ele anual, mensal, quinzenal ou mesmo diário. Ser livre para aprender e ensinar não implica numa falta de limites e regras ou ainda cair em um espontaneísmo de atuação. O ano letivo, assim como a rotina diária de uma turma deve contemplar um tempo para planejar, outro para executar, outro para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos. Todo esse processo é realizado coletivamente e individualmente. Um exemplo de rotina de sala de aula, seria desenvolver num pri-

meio momento o planejamento coletivo, que compreende uma conversa livre entre o professor e seus alunos a respeito do emprego do tempo naquela jornada. Esse momento permite ao aluno expressar-se livremente a respeito do que pretende fazer/aprender nesse dia e a professora colocar suas intenções no mesmo sentido, estabelecendo um acordo entre ambos. Esse momento todo o grupo pode tomar decisões com relação às atividades e os grupos a serem formados para realizá-las. Num segundo momento as atividades são realizadas conforme o plano estabelecido. Finalmente a jornada de trabalho é reconstituída na última parte dessa rotina, com participação de todos alunos que socializam o que aprenderam e avaliam a produção realizada. O aluno com deficiência mental participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização.

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. O mesmo vale para os demais alunos, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar. A promoção automática exclusiva para alunos com deficiência mental constitui uma diferenciação pela deficiência, o que caracteriza discriminação. Em ambos os casos, o que interessa para que um novo ano de estudos se inicie é o quanto o aluno com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes.

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental

O que era

A imprecisão do conceito de deficiência mental trouxe consequências que impediram uma definição clara desse tipo de atendimento, nas escolas comuns e especiais. A proposta constitucional de prescrever o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência precipitou a necessidade de se distinguir o que é próprio de uma intervenção específica para a deficiência mental, complementar à escola comum, daquela que é substitutiva e meramente compensatória, visando à aquisição paralela do saber escolar.

A partir de 1996, a LDBEN classificou a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Com isso a Educação Especial perdeu a função de substituição dos níveis de ensino. No entanto, essa mesma Lei, ao dedicar a ela um de seus capítulos possibilita interpretações enganosas que a mantêm como um subsistema paralelo de ensino escolar.

Além disso, o atendimento educacional especializado também não foi amplamente esclarecido sobre o que significa a sua natureza educacional, por ter sido criado legalmente sem ter suas ações descritas. Talvez por esse motivo, ele continua sendo confundido com o reforço escolar, e/ou com o que é próprio do atendimento clínico, aceitando e se submetendo a todo e qualquer outro conhecimento de áreas afins que tratam da deficiência mental.

A Educação Especial, durante décadas manteve as mesmas características do ensino regular desenvolvido nas escolas tradicionais, como descrevemos anteriormente e sempre adotando práticas adaptativas. Num primeiro momento, para fundamentar/organizar o trabalho educacional especializado, essas escolas limitaram-se unicamente a treinar seus alunos, subdivididos nas categorias educacionais: treináveis e educáveis; limitrofes e dependentes.

Esse treinamento era desenvolvido visando à inserção familiar e social. Muitas vezes, o treino se resumia às atividades de vida diária: estereotipadas, repetitivas e descontextualizadas.

O movimento pela integração escolar manteve as práticas adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a reinserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular.

O aspecto agravante dessa prática adaptativa/integrativa está no fato de se insistir para que esse treino se realize a partir do que é concreto, ou seja, palpável, tangível, insistentemente reproduzido, de forma alienante, supondo que os alunos com deficiência mental só “aprendem no concreto!”.

A ideia contida nesse treino, por meio do que é concreto, é uma pseudonecessidade, pois o concreto, que no caso se refere ao que é real, não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão e não se limita ao significado que cada pessoa pode atribuir a esse objeto, em função de sua vivência e referências anteriores. Para muitos aprendizes, contar palitos de fósforo não significa uma ação de aprendizagem dos numerais e nem mesmo a possibilidade de construir a ideia de número como deseja sua professora. O aluno pode estar apenas manuseando esse material para entender o modo de sua mãe acender o fogo, por exemplo...

Por mais que se busque o conhecimento a partir desse concreto, ele não se esgotará na sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos, mesmo no mais avançado estado de entendimento e de cognição. Por outro lado, a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado, é vazia, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo, apenas coloca as pessoas com deficiência mental uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento. O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. Como exemplo dessa lógica repetitiva, podemos citar as tarefas: decorar famílias silábicas; aprender a multiplicar, dividir ou somar a partir de inúmeras contas envolvendo a mesma operação aritmética; repetir o cabeçalho todos os dias por várias vezes; responder copiando do livro; colorir desenhos reproduzidos para treino motor com cores pré-definidas, além de outras atividades de pura memorização, que sustentam o ensino de má qualidade em geral.

A educação especializada tem sido utilizada para tentar “adaptar” os alunos com deficiência mental às exigências da escola comum tradicional. Assim, durante anos e mesmo até hoje, a Educação Especial, ao defender a inclusão, acredita que ela só é possível em alguns casos, apenas para os “alunos adaptáveis” ao modelo excludente dessa escola. Alega-se nessa lógica que toda e qualquer outra forma de inserção escolar configuraria uma inclusão irresponsável, provocando uma segregação dentro da própria Escola Especial, ou seja, uma espécie de “exclusão da exclusão”, pela qual os alunos são subdivididos entre aqueles que têm condições de ser encaminhados para a escola comum e aqueles que, por serem considerados “casos graves”, jamais poderão ser incluídos.

O que precisa ser

O atendimento educacional especializado decorre de uma nova visão da Educação Especial, sustentada legalmente e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

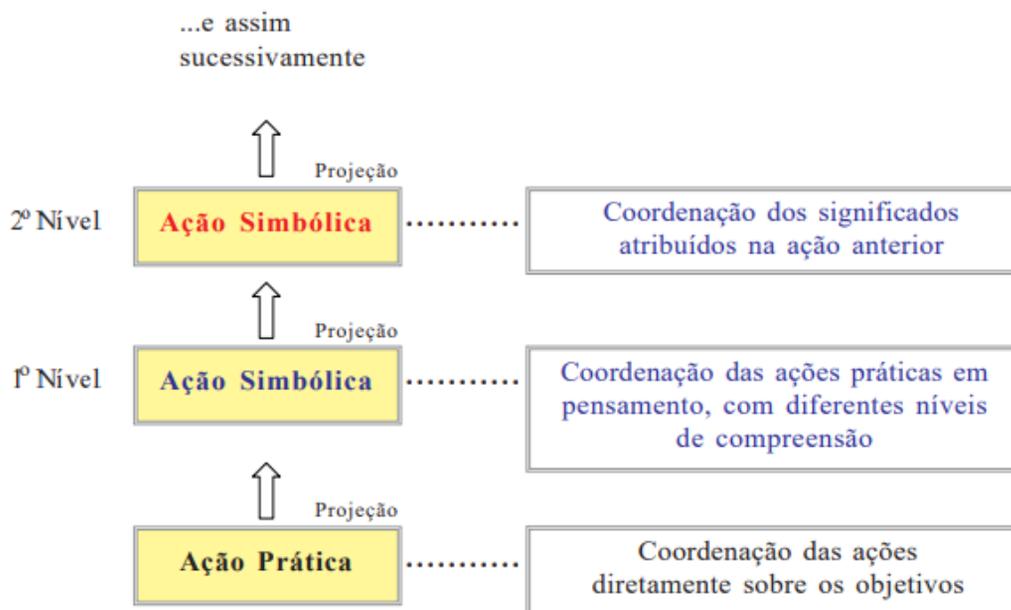
As barreiras da deficiência mental diferem muito das barreiras encontradas nas demais deficiências. Trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. Por esse motivo, a educação especializada, realizada nos moldes do treinamento e da adaptação, reforça a condição de deficiente desse aluno. Essas formas de intervenção mantêm o aluno em um nível de compreensão que é muito primitivo e que a pessoa com deficiência mental tem dificuldade de ultrapassar - nas chamadas *regulações automáticas*, de Piaget. É necessário que se estimule o aluno com deficiência mental a progredir nos níveis de compreensão, criando novos meios para se adequarem às novas situações, ou melhor, desafiando-o a realizar *regulações ativas*. Assim sendo, o aluno com deficiência mental precisa adquirir, através do atendimento educacional especializado, condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente.

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

De fato, a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações que realiza com o meio para assimilar, desde os componentes físicos do objeto de conhecimento, como por exemplo, o reconhecimento e a identificação da cor, forma, textura, tamanho e outras características que ele precisa retirar diretamente desse objeto. Isso ocorre, porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na reelaboração do conhecimento. Exatamente por isso não adianta propor atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que a partir desse suposto aprendizado o aluno consiga dominar essas noções e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para um outro contexto. A criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa de outra atenção, ou seja, de exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo.

Esse exercício implica em trabalhar a abstração por meio da projeção das ações práticas em pensamento. A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles que não têm deficiência mental. E para aqueles que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado. O esquema abaixo ilustra esse processo de construção mental do conhecimento, desenvolvido pela teoria piagetiana.



O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém atento para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Isso também não implica em atender a esses alunos, formando grupos homogêneos com o mesmo tipo de problema (patologias) e/ou desenvolvimento. Pelo

contrário, os grupos devem se constituir obrigatoriamente por alunos da mesma faixa etária e em vários níveis do processo de conhecimento. Alunos com síndrome de Down, por exemplo, poderão compartilhar esse atendimento com seus colegas autistas, com outras síndromes, sequelas de paralisia cerebral e ainda outros com ou sem uma causa orgânica esclarecida de sua deficiência e com diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de “não-saber”, ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil” enunciada por Lacan provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. É importante ressaltar que o saber da Psicanálise é o “saber inconsciente”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente e o que o sujeito recusa saber é sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que esse aluno se mobilize para adquirir/ construir qualquer tipo de conhecimento.

Quando o atendimento educacional permite que ao aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber. Dessa maneira, o aluno pode se questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sua posição de “não saber”. Ele, então, pode se mobilizar e buscar o saber. Na verdade, é tomando consciência de que não sabe, que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o “repeteco”, o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber.

Mas o atendimento educacional não deve funcionar como uma análise interpretativa, própria das sessões psicanalíticas, e nem como uma intervenção psicopedagógica, tradicionalmente praticada. Esse atendimento deve permitir ao aluno elaborar suas questões, suas ideias, de forma ativa e não corroborar para sua alienação diante de todo e qualquer saber.

Como, onde e quando?

A escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

Devem ser oferecidas situações, envolvendo ações em que o próprio aluno teve participação ativa na sua execução e/ou façam parte da experiência de vida dele. Essa prática difere de todo modelo de atuação privilegiado até então pela Educação Especial. Trabalhar a ampliação da capacidade de abstração não significa apenas

desenvolver a memória, a atenção, as noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico em si mesmas. Nem tão pouco tem a ver com a desvalorização da ação direta sobre os objetos de conhecimento, pois a ação é o primeiro nível de toda a construção mental.

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua “concretude” não pode ser descartada, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento.

Uma atividade muito utilizada pelos professores de alunos com deficiência mental é fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre uma figura traçada pelo professor em uma folha mimeografada. Essa atividade pode ser explorada de duas maneiras, com objetivos distintos. Uma delas é desenvolvê-la de forma alienante, limitada, repetitiva, reduzindo-se a um mero exercício de coordenação motora fina, realizado durante horas e sem o menor sentido para o aluno. A mesma atividade pode explorar a inteligência desse aluno se fizer parte de um plano e for uma escolha do aluno para reproduzir o miolo de uma flor, por exemplo. A colagem seria, neste caso, uma estratégia que ele mesmo selecionou para demonstrar o seu conhecimento das partes de um vegetal e não unicamente para preencher o espaço de uma folha que lhe foi entregue. No estudo das partes de um vegetal, essa atividade é uma entre várias que os alunos escolheram e recriaram, fazendo parte de todo um conjunto de trabalho, em que a flor é parte de outras noções pertinentes ou não ao plano. O que mais importa é que ele permita que os alunos tenham condições de enfrentar a atividade e que tomem consciência do que sabem, do que não sabem e do que querem saber a respeito do que está sendo estudado. Essa consciência permite que os alunos expressem seus questionamentos e conhecimentos a respeito de tudo o que um objeto possa suscitar com liberdade e utilizando a sua criatividade.

É visível o efeito desses dois tipos de produção. Na sala onde ela é realizada de forma mecânica, o mural reproduzirá um modo seriado, estereotipado de agir; que reflete o desenho do professor. Na outra, o mesmo mural revelará as infinitas possibilidades da criação, ou seja, do trabalho cognitivo dos alunos, ao aprender e da professora, ao ensinar.

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação a Língua Portuguesa e a Matemática, o atendimento educacional especializado buscará o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, sem o compromisso de sistematizar essas noções como é o objetivo da escola.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento.

O processo de construção do conhecimento, no atendimento educacional especializado, não é ordenado de fora, e não é possível ser planejado sistematicamente, obedecendo a uma sequência rígida e predefinida de conteúdos a serem assimilados. E assim sendo, não persegue a promoção escolar, mesmo porque esse aluno já está incluído.

Na escola comum, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento por um outro, seja ele o professor, pais, autoridades escolares, exames e avaliações institucionais.

No atendimento educacional especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento.

Portanto, os dois; escola comum e atendimento educacional especializado, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes.

Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência mental, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo favorece o seu aproveitamento no atendimento educacional especializado e vice-versa. O atendimento educacional especializado é, de fato, muito importante para o progresso escolar do aluno com deficiência mental.

Aqui é importante salientar que a “socialização” justificada, como único objetivo da entrada desses alunos na escola comum, especialmente para os casos mais graves, não permite essa complementação e muito menos significa que está havendo uma inclusão escolar. A verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige construções cognitivas e compreensão da relação com o outro. O que tem acontecido, em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum.

O arranjo físico do espaço reservado ao atendimento precisa coincidir com o seu objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência mental e de oferecer-lhe o maior número possível de alternativas de envolvimento

e interação com o que compõe esse espaço. Portanto, não pode reproduzir uma sala de aula comum e tradicional. O espaço físico para o atendimento educacional especializado deve ser preservado, tanto na escola especial como na escola comum, ou seja, deve ser criado e utilizado unicamente para esse fim.

O tempo reservado para esse atendimento será definido conforme a necessidade de cada aluno e as sessões acontecerão sempre no horário oposto ao das aulas do ensino regular.

As escolas especiais, diante dessa proposta, tornam-se espaços de atendimento educacional especializado nas diferentes deficiências para as quais foram criadas e devem guardar suas especificidades. Elas não podem justificar a manutenção da estrutura e modelo da escola comum, recebendo alunos sem deficiência - a chamada “inclusão ao contrário” e nem mesmo atender a todo o tipo de deficiência em um mesmo espaço especializado.

As instituições especializadas devem fazer o mesmo com suas escolas especiais e também conservar o atendimento clínico especializado.

A avaliação do atendimento educacional especializado, seja a inicial como a final, têm o objetivo de conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento. Para que se possa montar um plano de trabalho para esse atendimento, não é tão importante para o professor saber o que o aluno “não sabe”, quanto saber o que ele já conhece de um dado assunto. A terminalidade desse atendimento deve ocorrer independentemente do desempenho escolar desses alunos na escola comum, porque o que se pretende com essa complementação não se reduz ao que é próprio da escola comum. Essa terminalidade pode ser o início da Educação Profissional das pessoas com deficiência mental.

A interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de atendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

Atendimento educacional especializado e o atendimento clínico

Assim como o movimento inclusivo exige mudanças estruturais para as escolas comuns e especiais, ele também propõe modificações para o atendimento clínico.

Da mesma forma que a educação especial, se norteou pela tentativa de adaptação dos alunos visando à inserção familiar, social ou mesmo escolar; no atendimento clínico também se buscou a normalização da pessoa com deficiência mental para conviver na sociedade.

Sem querer invadir o espaço reservado à clínica e aos seus especialistas é primordial que eles acompanhem a evolução do atendimento educacional especializado, especialmente na deficiência mental. Nesse caso, a intervenção desses profissionais, buscando a normalização, caminha na direção contrária e destoia dos princípios inclusivos.

A grande maioria desses especialistas fragmenta o atendimento a pessoas com deficiência, concentrando-se apenas em suas especialidades e nas manifestações e sintomas da deficiência. No

geral, desconsideram o que as outras áreas entendem sobre um caso e não reconhecem o atendimento prescrito por outros especialistas, ficando limitados a suas intervenções. Por se fixarem no lugar de todo o saber, não conseguem perceber/conhecer muitas capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência, principalmente no caso dos alunos com deficiência mental.

Os especialistas, que se mantêm nessa posição dirigem-se aos profissionais da educação e até mesmo adentram as salas de aula para prescrever o que deve ser feito na educação escolar, infringindo os limites de seu conhecimento e agindo, na maioria das vezes, de forma dominadora diante dos professores e pais.

Esse domínio acontece desde o encaminhamento dos casos, determinando quem deve ou não ser incluído e até mesmo aconselhando os professores a adotar determinadas práticas. Existem profissionais que ainda indicam o ensino especial como um substituto de um trabalho clínico, com os professores fazendo às vezes de um auxiliar de reabilitação.

Se o atendimento educacional descrito é pautado na autonomia de seus alunos, deve também reconhecer e valorizar a autonomia de um saber do professor especializado. O diálogo entre diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. No entanto, o diálogo só acontece quando as partes que dialogam respeitam-se mutuamente e não assumem uma posição de superioridade de conhecimento e de dominação sobre o outro.

Além disso, o atendimento educacional especializado, na construção do conhecimento toca em questões subjetivas para o aluno, o que fatalmente acarretará consequências no seu desenvolvimento global e conseqüentemente na resposta ao atendimento clínico. O aluno é um ser indivisível, em que cada uma de suas partes interage com a outra, influenciando e determinando a condição do seu funcionamento e crescimento como pessoa.

Se uma instituição especializada mantém o atendimento educacional e clínico, esses devem interagir e conversar constantemente, embora cada um mantenha os limites de suas especificidades. E mesmo naquelas escolas especiais e comuns que não têm o propósito de desenvolver o atendimento clínico, o diálogo com os especialistas é fundamental. E que esse diálogo não se estabeleça para encerrar as possibilidades do aluno em um diagnóstico que contempla apenas as deficiências, mas para descobrir saídas conjuntas de atuação em cada caso.

Em suma, o atendimento clínico é essencial para o sucesso da evolução dos casos de pessoas com deficiência mental. Mas esse atendimento não deve nunca se sobrepor à educação escolar e ao atendimento educacional especializado. Todos esses três saberes: o clínico, o escolar e o especializado devem fazer suas diferentes ações convergir para um mesmo objetivo, o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado

Gerações de professores especializados na educação de pessoas com deficiência têm saído de cursos de formação inicial, continuada e de cursos de pós-graduação, preparados para atuar em escolas comuns e especiais, segundo uma interpretação da Educação Especial, pela qual lhe era atribuída uma função substitutiva da educação escolar comum. Acrescente-se a esses cursos, os minicursos, oferecidos pelas instituições especializadas que, em poucas horas, pretendem formar pessoal para atender às exigências de convênios e para oferecer-lhes uma condição mínima de enfrentar

o cotidiano escolar nas escolas/classes especiais. Em todos esses níveis e tipos de formação, os professores são preparados para ministrar “educação escolar especial”, ou seja, aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais etc. para alunos com deficiência, em escolas e /ou classes especiais, ensino itinerante, salas de recurso, além de conhecerem rudimentos de outras disciplinas que tangenciam a educação, ao tratar dos diferentes tipos de deficiência, inclusive algumas da área médica.

Ora, o atendimento educacional especializado, a partir da Constituição de 1988 e dos princípios de uma educação escolar inclusiva, deixou de ser uma terminologia diferente para designar a Educação Especial e passou a ser, de fato, o seu grande desafio. Trata-se de uma nova proposta, que marca uma grande virada no entendimento que a Educação Especial propiciará em favor da inclusão, em todos os níveis de ensino.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/1996, cabe à Educação Especial e a seus professores a realização desse atendimento e continuar presente em todos os níveis de ensino - do básico ao superior, como uma modalidade de ensino.

Esta nova função da Educação Especial muda muita coisa, principalmente, a formação dos professores especializados, que precisa ser urgentemente revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias do atendimento educacional especializado.

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

Na formação dos professores especializados, além da graduação a proposta é criar cursos de especialização em educação de pessoas com deficiência, cada um deles focando uma das deficiências, diferenciando essa formação daquela para professores do ensino regular, mas formação em ciência da educação continua sendo a base da formação desse e de todos os professores.

Nos cursos de pós-graduação para professores de alunos com deficiência mental, a programação incluirá o conhecimento profundo dessa deficiência, do ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento. Para esses professores especialistas, por exemplo, a maneira pela qual se adquire/constrói o saber é conteúdo funda-

mental de formação. Mas a essa formação tem-se de acrescentar uma parte prática, em que eles aprenderão a criar estratégias de estimulação da atividade cognitiva.

A formação especializada incluirá também, além da execução, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação do aproveitamento dos alunos, que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita.

A formação continuada de professores é mais uma estratégia fundamental para atualização e aprofundamento do conhecimento pedagógico comum e especializado. Esta formação, preferencialmente acontecerá, a partir dos próprios casos em atendimento, pois esse é um material vivo, que propicia uma visão subjetiva que o professor responsável pela sala de aula ou por esse atendimento terá para dar conta da complexidade dos alunos e do seu processo de aprendizagem. É primordial que se leve em consideração o caráter subjetivo dessa formação, para que não se caia nas malhas da generalização do atendimento, seja por patologias, por métodos, técnicas, receituários pedagógicos e/ou fornecidos por outras especialidades.

Não se pretende através dessa formação tornar o professor especializado em deficiência mental ou em outras deficiências um profundo conhecedor de psicologia, psicanálise, sociologia, fonoaudiologia, fisioterapia ou mesmo medicina.

Para a realização da formação continuada, que seja previsto um número significativo de horas para esse trabalho no cronograma e no calendário escolar, sem o que não será possível distribuir por todo o ano letivo o tempo necessário para a atualização teórica, o estudo e discussão dos casos. Nessa formação haverá momentos em que só os professores estarão juntos, e também os encontros com especialistas de outras áreas.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA QUE GARANTA O ACESSO, A PERMANÊNCIA E APRENDIZAGENS EFETIVAS

Acesso, Permanência e Sucesso do Aluno na Escola

²⁴Para que a escola cumpra sua função de facilitador o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem. O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sabia e respeitosa.

Esse sucesso, entretanto, é uma construção que se faz através da participação e da gestão escolar. Depende da participação de toda a equipe escolar e sobretudo da atuação de suas lideranças. A organização da escola, indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola.

Em tempos de globalização em que vivemos, o saber não é só o acúmulo de informações, mas um conjunto de capacidade adquiridas e desenvolvidas na escola que tornam o jovem apto a enfrentar os desafios da vida profissional, por isso o professor e a escola devem cumprir seu importante papel social; educar para o futuro.

Fica claro que um bom profissional e uma escola de qualidade não se faz de uma hora para outra, e nem sozinho é na troca de experiências, no trabalho em equipe de forma integrada, articulada e planejada, que iremos formar a escola que realmente queremos. Temos que nos preocuparmos com o alvo principal que é o aluno, com sua aprendizagem.

Se nos preocupamos com aprendizagem de nossos alunos temos que procurar trabalhar em um ambiente estimulador dessa aprendizagem que busca a relação entre professor e aluno. Para ser bem sucedido, o professor deve tornar ser um mestre, isto é, além de transmitir o conhecimento, estar aberto para recebê-lo. Deve enxergar as reais necessidades e os limites do aluno, aprender com ele, esta e constante reciclagem para que suas aulas se tornem dinâmicas, enfim deve despertar o apetite pelo saber. O saber consiste em ensinar e aprender. E ninguém pode estimular o saber se não o pratica.

Içami Tiba afirma que: O poder de ensinar e o prazer de aprender são os grandes benefícios de ensinar aprendendo.

“Uma boa aula é como uma refeição: quanto mais atraentes estiverem os pratos que você, cozinheiro – professor, dispuser sobre a mesa, mais os alunos desejaram saboreá-los. Aprender é como comer. Comer alimenta o corpo de energia, enquanto aprender alimenta a alma de saber”

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Introdução

Na Constituição Brasileira de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Para assegurar que seja cumprida, são criadas leis que garantam a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação. Tais leis orientam os sistemas de ensino e garantem o acesso desta população ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

Desigualdade e diversidade

Crianças abandonadas nas ruas, restrita cobertura escolar e, conseqüentemente, um grande número de analfabetos são alguns dos desafios que o Brasil ainda não conseguiu superar.

A desigualdade social é oriunda do fim da escravidão, quando um grande contingente de famílias foi morar nos grandes centros sem emprego e iletrados, com condições totalmente inadequadas de sobrevivência. Marginalizados pela elite europeizada, começou-se a se confundir no país pobreza e delinquência. Dentro dessa massa marginal, estavam também, os portadores de deficiência.

A partir da década de 30, foram instituídas leis que separavam as crianças em instituições por suas características. Os delinquentes, os normais e os anormais.

Número de matriculados e anos de escolaridade

Durante os governos que se sucederam, a preocupação comum sempre foi o número de alunos matriculados e o tempo escolaridade. Apesar de todos os esforços, só atingimos números próximos da universalização escolar na década de 90, incluindo a população de portadores de deficiências.

24 <https://bit.ly/2rMFw2f>

Inclusão no Brasil

O acesso das crianças com deficiência a escola passou por muitas fases, sendo em um primeiro momento, delegadas a instituições especializadas no atendimento desse público, muitas vezes com viés assistencialista.

Mais tarde, crianças com deficiência começaram a ser aceitas em instituições de ensino regulares e apolítica vigente para elas era a integração que consistia em avaliar se o aluno especial conseguia ou não acompanhar a turma regular, sem nenhum tipo de apoio diferenciado, fosse ele estrutural, pedagógico ou um professor com formação específica. Aqueles que conseguiam acompanhar, continuavam na escola comum. Aqueles que não, eram encaminhados para “instituições especiais” ou seja, segregados.

Então surgiram as turmas especiais dentro das escolas regulares que abrigavam os alunos com deficiência, ampliando a segregação.

Políticas de inclusão só passaram a ser adotadas a partir do início do século XXI, prevendo formação dos professores, adaptação do sistema de ensino e dos formatos de avaliação, além de adaptações estruturais da escola, para que os alunos com deficiência pudessem frequentar as salas regulares como todos os demais.

Panorama atual

Os Institutos Rodrigo Mendes e Unibanco com o apoio da Organização Todos ela Educação, do Centro Lemann de Sobral e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) lançaram o Painel de Indicadores da Educação Especial. Os dados de 2019, 2020 e 2021 mostram que há um longo caminho a percorrer para que o Brasil consiga levar a inclusão de fato a todas as crianças portadoras de deficiência.

Painel de Indicadores da Educação Especial

Indicadores	Média (19, 20 e 21)
Distorção série-idade	41% fora da série indicada
Professores: formação	5% sem formação específica*
Escolas	29% sem adaptações

A POLÍTICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

De acordo com Ministério da Educação (MEC, 2008), os objetivos da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas.”

Projetos político pedagógicos (Fonte: Instituto Rodrigo Mendes, 2020)

Os Institutos Rodrigo Mendes e Unibanco com o apoio da Organização Todos ela Educação, do Centro Lemann de Sobral e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) lançaram o **Painel de Indicadores da Educação Especial**. Segundo levantamento do Painel, esses são os pontos fundamentais a serem alcançados e garantidos pela **política nacional de educação especial**, dentro do projeto político pedagógico proposto:

- Garantir que todo estudante seja matriculado em escolas comuns/inclusivas;
- Combater retrocessos de direitos e a cultura de segregação dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Produzir e divulgar de forma segura dados e indicadores de exclusão, evasão e aprendizagem para Educação Especial;
- Garantir as condições para acesso, participação e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial e acessibilidade em todas as suas dimensões;
- Promover ações com foco na melhoria da qualidade da educação que contemplem os estudantes com deficiência;
- Incrementar a formação inicial e investir na formação continuada de todos os docentes adotando a perspectiva inclusiva;
- Investir recursos públicos nas escolas comuns, com prioridade orçamentária e planejando a transição para um sistema educacional completamente inclusivo.

INCLUSÃO: CONSTRUINDO UMA SOCIEDADE PARA TODOS

A INCLUSÃO NA SOCIEDADE

Segundo Maciel²⁵, hoje, no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas.

A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento.

Movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formulação de uma política de integração e de educação inclusiva, sendo que o seu ápice foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de **Salamanca, na Espanha**, em junho de 1994.

25 MACIEL, MA. R. C; *Portadores de Deficiência a questão da inclusão social, São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000.*

Este evento teve como culminância a “Declaração de Salamanca”, da qual transcrevem-se, a seguir, pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória.

A inclusão escolar, fortalecida pela Declaração de Salamanca, no entanto, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. Isso ocorre em qualquer tipo de constituição familiar, sejam as tradicionalmente estruturadas, sejam as produções independentes e congêneres e em todas as classes sociais, com um agravante para as menos favorecidas.

O nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo se perguntam: por quê? De quem é a culpa? Como agirei daqui para frente? Como será o futuro de meu filho?

O imaginário, então, toma conta das atitudes desses pais ou responsáveis e a dinâmica familiar fica fragilizada. Imediatamente instalam-se a insegurança, o complexo de culpa, o medo do futuro, a rejeição e a revolta, uma vez que esses pais percebem que, a partir da deficiência instalada, terão um longo e tortuoso caminho de combate à discriminação e ao isolamento.

Nosso Momento Atual²⁶

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia.

Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retratando.

E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. **E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de**

26 MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista a reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin²⁷, pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Inclusão Escolar

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repete as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem repetir as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar.

Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

27 MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

Segundo proclama a Declaração de Salamanca:

“Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (...) O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.”

Um dos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDB 9.394/96 é o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A LDB reconhece a educação infantil como direito e prevê a garantia de condições adequadas à escolarização de jovens, adultos e trabalhadores, a qualidade de ensino em todos os níveis e modalidades educacionais, além de outros direitos e obrigações (Título III, Artigo 5 I – IX).

A reafirmação de identidades étnicas e o desenvolvimento de educação escolar bilíngue e intelectual aos povos indígenas são apontados em diversas proposições. A LDB rompe com o modelo assistencial e terapêutico operante, até então, no que diz respeito ao tratamento dispensado a educandos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Tais proposições nos permitem inferir que os pilares fundamentais da LDB podem favorecer a concretização de projetos flexíveis e inovadores referenciados no ideal de uma escola inclusiva.

Mudanças na Escola

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem-intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula, o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos, as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se do que está INSTITUÍDO e do que LIBÂNEO²⁸ e outros autores analisaram pormenorizadamente.

Nesse INSTITUÍDO, estão os parâmetros e diretrizes curriculares, as leis, os documentos das políticas, os regimentos e demais normas do sistema.

Em contrapartida, existe um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se do INSTITUINTE.

A escola cria, nas possibilidades abertas pelo INSTITUINTE, um espaço de realização pessoal e profissional que confere à equipe escolar a possibilidade de definir o seu horário escolar, organizar projetos, módulos de estudo e outros, conforme decisão colegiada. Assim, confere autonomia a toda equipe escolar, acreditando no poder criativo e inovador dos que fazem e pensam a educação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC).²⁹

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008.

- Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU)³⁰.

- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (MEC/SEESP).

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP).

28 LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

29 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008.

30 Organização das Nações Unidas - ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, 2006.

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP).

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam. No entanto, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

A Formação de Professores para o AEE

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdo específico do AEE, para melhor atender a seus alunos.

A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP. Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE.

À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE.

As palestras informativas devem envolver o maior número de pessoas possível: professores do ensino comum e do AEE, pais, autoridades educacionais. De caráter mais amplo, essas palestras têm por objetivo esclarecer o que é o AEE, como ele está sendo realiza-

do e qual a política que o fundamenta, além de tirar dúvidas sobre este serviço e promover ações conjuntas para fazer encaminhamentos, quando necessários.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

Essas metodologias trazem novas formas de produção e organização do conhecimento e colocam o aprendiz no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a estas questões, ampliando conhecimentos.

Tradicionalmente os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil "ideal" de aluno que se deseja formar. Estes modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados no contexto educacional e algumas metodologias começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização e determinismo. Tais metodologias rompem com o modelo determinista de formação, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva de organização curricular.

Zabala³¹ defende uma perspectiva de organização curricular globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas do currículo são relevantes em função de sua capacidade de compreender uma realidade global. Para Hernandez³², o conceito de conhecimento global e relacional permite superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema. Ele propõe estabelecer um processo no qual o tema ou problema abordado seja o ponto de referência para onde confluem os conhecimentos.

É neste contexto que surgem as metodologias ativas de aprendizagem. Elas requerem uma mudança de atitude do docente. Uma delas refere-se à flexibilidade diante das questões que surgirão e dos conhecimentos que se construirão durante o desenvolvimento dos trabalhos. Este processo permite aos professores e aos alunos aprenderem a explicar as relações estabelecidas a partir de informações obtidas sobre determinado assunto e demonstra respeito às diferentes formas e procedimentos de organização do conhecimento. Essas propostas colocam o aprendiz como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e agrega valor educativo aos conteúdos da formação. Os conteúdos não se tornam à finalidade, mas os meios de ensino. As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem **receitas** para solucioná-los.

31 ZABALA, A. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

32 HERNANDEZ, F; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Entre as diversas metodologias, a Aprendizagem Colaborativa em Redes - ACR, construída a partir da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, foi desenvolvida para um programa de formação continuada a distância de professores de AEE. Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz.

A ACR é composta de etapas que incluem trabalhos individuais e coletivos. As etapas compreendem a apresentação, a descrição e a discussão do problema; pesquisas em fontes bibliográficas para favorecer a compreensão do problema; apresentação de propostas de soluções para o problema em foco; elaboração do plano de atendimento; socialização; reelaboração da solução do problema e do plano de atendimento; avaliação.

A proposta de formação ACR prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio. Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a *internet* disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

As tecnologias de informação e comunicação - TICs, em especial as tecnologias *Web 2.0*, possibilitam aos usuários o acesso às informações de forma rápida e constante. Elas permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e invertem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem.

Estas e outras ferramentas possibilitam viabilizar a construção coletiva do conhecimento em torno das práticas de inclusão e, o mais importante, socializar estas práticas e fazer delas um objeto de pesquisa.

Conclusões Finais

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é como muitos a apregoam “um caminho sem volta”.

Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na nossa consciência de educadores o seu valor para que nossas escolas atendam à expectativa dos alunos de nossas escolas, do ensino infantil à Universidade.

A escola prepara o futuro e de certo que, se os alunos aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil.

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Se hoje ainda esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança e otimismo, o poder da velha e enferrujada máquina escolar. A inclusão é um sonho possível.

EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA, UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

Iniciaremos conceituando **cidadania** e **direitos humanos**.

Cidadania pode ser entendida como a ciência e o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais previstos na Constituição.

Direitos humanos são os direitos e as liberdades básicas necessárias a todos os seres humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1948 e afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.” (ONU, 1948)

A educação para a cidadania tem como premissas:

- A necessidade de conhecer seus direitos e deveres para que de fato um indivíduo que exerça plenamente a sua cidadania;
 - A construção de uma sociedade democrática passa pelo exercício da cidadania que promove a atuação do indivíduo em múltiplos setores da sociedade;
 - A educação para a cidadania objetiva formar indivíduos responsáveis, autônomos, solidários e democráticos, capazes de dialogar com espírito crítico, criativo e inclusivo.
- O Ministério da Educação (MEC) determina como os principais temas a serem abordados na educação para a cidadania
- Políticas públicas, controle social e transparência;
 - Educação para a sustentabilidade e respeito ao meio ambiente;
 - Cultura política e cultura pacifista;
 - Questões globais e valores universais;
 - Interconectividade;
 - Desafios locais e globais.

Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 22º diz que: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da **cidadania** e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) descreve a competência de Responsabilidade e Cidadania como o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”

PROCESSOS EDUCATIVOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPERIÊNCIAS EM ÂMBITO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

A intenção de acolher e incluir é essencial para que sejam adotados procedimentos a fim de transformar a prática pedagógica. Tais procedimentos podem envolver dispositivos de acessibilidade, formações continuadas e práticas pedagógicas inventivas.

Os dispositivos de acessibilidade visam tornar o ambiente confortável para todos. O uso de piso tátil, a instalação de rampas de acesso entre outros, transformam o meio e incluem as pessoas com alguma necessidade especial.

A adoção de livros em multiformatos também é uma ação inclusiva. Esses livros apresentam várias versões, adaptáveis às necessidades de cada um. Há versões com letras ampliadas, figuras tácteis, em Braille etc...

A formação continuada dos professores é fundamental para que eles adotem práticas inclusivas. Essa formação inclui desde a discussão e proposição de novas ideias até a instrumentalização dos profissionais para a utilização dos muitos recursos tecnológicos assistivos disponíveis como softwares e plataformas digitais.

A educação inclusiva não trata apenas de alunos portadores de deficiência, mas dos diversos públicos que podem estar presentes na escola como por exemplo, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, adultos que retomam os estudos, migrantes entre outros.

Passa também pela educação inclusiva a flexibilidade e variedade nos ritos de avaliação que deve ser continuada e não resumida a uma prova. É importante também que o professor defina objetivos comuns a todos e diferenciados para cada aluno. O progresso é fundamental para que o aluno permaneça motivado. As práticas avaliativas devem visar as muitas habilidades que o aluno possui.

Redes de apoio

Redes de apoio são todos aqueles que de alguma forma precisam estar comprometidos com o aprendizado do aluno com alguma deficiência.

A **família** é a principal responsável pela vida escolar da criança ou do jovem e deve estar em contato constante com a escola, estabelecendo uma relação de confiança e cooperação.

Os **profissionais de saúde** que acompanham o aluno e que podem orientar os professores nas melhores formas de trabalhar com eles. Aí estão incluídos: médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e psicopedagogos.

OS DIFERENTES MOVIMENTOS: INTEGRAÇÃO, NORMALIZAÇÃO E INCLUSÃO

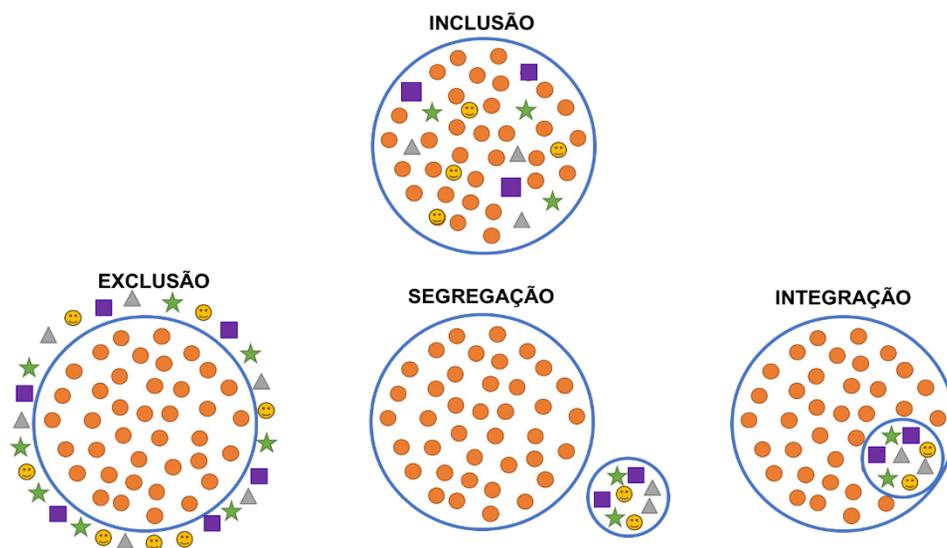
Os seguintes termos causam bastante confusão na hora de realmente no momento de inserir o aluno com necessidades especiais na sala de aula, onde muitas vezes a inclusão efetivamente é o que menos ocorre. Dessa forma, temos as seguintes nomenclaturas:

Exclusão: Se trata de deixar de lado, fingir que algo não existe. Onde as pessoas com necessidades especiais não estão inseridas em nenhum tipo de instituição de ensino.

Segregação: Significa “separar” as pessoas num só lugar e por último. As pessoas com necessidades especiais estão inseridas em escolas especiais e as pessoas ditas “normais”, no ensino regular.

Integração: As pessoas com deficiência têm de se adequar à sociedade dominante, às suas regras. As pessoas com necessidades especiais estão na mesma instituição de ensino que as “ditas normais”, mas em grupos separados. Mesma escola, sala diferente.

Inclusão: É na realidade ainda um sonho significa: Aceitar as diferenças, valorizar cada pessoa, conviver dentro da diversidade humana. Onde as necessidades especiais estão inseridas na mesma instituição de ensino e no mesmo grupo das pessoas “ditas normais”.



A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O ENSINO REGULAR E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

A Educação Especial é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço no debate educacional, sobretudo a partir da Política Nacional de Educação Inclusiva, que busca garantir a inclusão escolar de todos os alunos, independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nesse contexto, é fundamental compreender a relação entre a Educação Especial, o Ensino Regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o papel dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) na promoção da inclusão educacional.

— **Educação Especial e Ensino Regular: uma relação necessária**

A Educação Especial se constitui como uma modalidade de ensino que busca atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, garantindo-lhes os recursos, serviços e estratégias necessárias para a sua plena inclusão escolar. Essa modalidade de ensino não deve ser vista como um substituto ao Ensino Regular, mas sim como uma complementação a ele.

O Ensino Regular é a modalidade de ensino que deve garantir a educação básica a todos os alunos, independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nesse sentido, é fundamental que as escolas regulares estejam preparadas para atender a essa diversidade, garantindo a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica.

— **Atendimento Educacional Especializado: um direito dos alunos com necessidades especiais**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço educacional especializado que deve ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Regular. Esse atendimento deve ser realizado por profissionais especializados, que utilizarão metodologias, recursos e estratégias diferenciadas, visando à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos.

O AEE é um direito dos alunos com necessidades especiais e deve ser oferecido pela escola regular, de forma complementar ao ensino comum. É importante destacar que o AEE não se constitui como uma modalidade de ensino, mas sim como um serviço que visa a garantir a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais.

— **Política Nacional de Educação Inclusiva e os Projetos Políticos Pedagógicos**

A Política Nacional de Educação Inclusiva é um conjunto de diretrizes, estratégias e ações que visam à promoção da educação inclusiva no Brasil. Essa política é baseada em princípios como a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a promoção da acessibilidade.

Nesse contexto, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) têm um papel fundamental na promoção da inclusão educacional. O PPP é um documento que define a identidade e a missão da escola, bem como as estratégias, metodologias e recursos pedagógicos que serão utilizados para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos.

O PPP deve prever a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o acesso aos recursos, serviços e estratégias necessárias para a sua plena participação na vida escolar. Para tanto, é fundamental que o PPP seja construído de forma participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, bem como os familiares e os próprios alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, é possível garantir a efetividade das ações inclusivas, tendo em vista que as necessidades e potencialidades de cada aluno são consideradas na elaboração do projeto.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das estratégias fundamentais para a promoção da inclusão escolar. Trata-se de um serviço educacional complementar, que deve ser oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a complementar ou suplementar o ensino regular, bem como garantir o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados.

A política nacional de educação inclusiva também preconiza que as escolas regulares devem estar preparadas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, disponibilizando recursos e serviços necessários para a promoção da sua inclusão e desenvolvimento. Isso inclui a capacitação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento a esses alunos, bem como a adaptação do ambiente escolar e dos recursos didáticos e pedagógicos para atender às suas necessidades específicas.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais é um desafio complexo, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como a articulação com os serviços e redes de apoio da comunidade local. Nesse sentido, é fundamental que a escola se articule com os serviços de saúde, assistência social e outros serviços públicos, de forma a garantir o acesso aos recursos necessários para a promoção da inclusão e desenvolvimento desses alunos.

Além disso, é importante destacar que a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais não se restringe à garantia do acesso à escola regular. É necessário garantir também o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e a outros aspectos da vida social, de forma a promover a sua inclusão plena na sociedade.

A política nacional de educação inclusiva preconiza a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o acesso aos recursos, serviços e estratégias necessárias para a sua plena participação na vida escolar. Nesse sentido, é fundamental que as escolas regulares estejam preparadas para receber esses alunos, oferecendo-lhes o Atendimento Educacional Especializado e garantindo o acesso aos recursos e serviços necessários para a promoção da sua inclusão e desenvolvimento.

O Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta importante para a efetivação da política nacional de educação inclusiva, devendo prever a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais e garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na sua construção.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais é um desafio complexo, que demanda o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como a articulação com os serviços e redes de apoio da comunidade local. Nesse sentido, é fundamental que as escolas sejam espaços de acolhimento e valorização da diversidade, onde todos os alunos possam se desenvolver plenamente e alcançar seu potencial máximo.

TRABALHO PEDAGÓGICO COM OS DIFERENTES PERFIS DE APRENDIZES

O trabalho pedagógico deve ser pensado de forma a atender aos diferentes perfis de aprendizes que compõem as salas de aula. Cada aluno possui uma forma única de aprender e cabe ao professor identificar essas particularidades e adaptar sua prática pedagógica para atender a todos. É necessário que o educador conheça bem seus alunos, suas habilidades, interesses e necessidades, para que possa elaborar um plano de ensino que contemple a diversidade presente em sua turma.

— Perfis de Aprendizes

Existem diferentes perfis de aprendizes que podem ser encontrados em uma sala de aula, e é importante que o professor esteja atento a cada um deles para poder desenvolver um trabalho pedagógico eficiente.

- Alunos visuais: são aqueles que aprendem melhor através de imagens, gráficos, mapas mentais e diagramas. O professor pode utilizar recursos visuais em suas aulas, como projeções de slides, cartazes e ilustrações, para auxiliar na aprendizagem desses alunos.

- Alunos auditivos: são aqueles que aprendem melhor através da audição. O professor pode utilizar recursos sonoros, como áudios e música, para auxiliar na aprendizagem desses alunos.

- Alunos kinestésicos: são aqueles que aprendem melhor através do movimento e da prática. O professor pode utilizar atividades práticas em suas aulas, como jogos, experimentos e simulações, para auxiliar na aprendizagem desses alunos.

- Alunos leitores/escritores: são aqueles que aprendem melhor através da leitura e da escrita. O professor pode utilizar textos e atividades escritas em suas aulas, como resenhas, trabalhos e debates, para auxiliar na aprendizagem desses alunos.

- Alunos com dificuldades de aprendizagem: são aqueles que apresentam alguma dificuldade em aprender, seja por questões cognitivas, emocionais ou sociais. O professor deve estar atento a esses alunos e oferecer apoio individualizado para ajudá-los a superar suas dificuldades.

— Trabalho Pedagógico com a Diversidade

O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido de forma a atender à diversidade presente nas salas de aula. Cada aluno possui uma história de vida, um contexto social e cultural, e é importante que o professor esteja atento a essas particularidades para poder elaborar um plano de ensino que respeite a individualidade de cada um.

O professor deve valorizar a diversidade presente em sua turma, seja ela étnica, cultural, religiosa, de gênero ou orientação sexual. É importante que o ambiente escolar seja acolhedor e inclusivo, para que todos se sintam seguros e respeitados. O diálogo e a reflexão devem ser incentivados, para que os alunos possam expressar suas opiniões e vivências.

— Trabalho Pedagógico com Alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Os alunos com dificuldades de aprendizagem precisam de um trabalho pedagógico diferenciado, que atenda às suas necessidades específicas. O professor deve estar atento a esses alunos desde o início do ano letivo, para poder identificar suas dificuldades e oferecer a eles um atendimento adequado.

O primeiro passo é a identificação do problema, que pode ser realizada por meio de observação, conversas com o aluno e sua família e, se necessário, encaminhamento para uma avaliação mais especializada. Com base nessa identificação, o professor poderá elaborar estratégias pedagógicas específicas para atender as necessidades do aluno.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem, destacam-se o uso de materiais concretos e recursos audiovisuais, a utilização de jogos educativos e atividades lúdicas, a organização de atividades em grupo e a realização de intervenções pedagógicas específicas.

— Trabalho Pedagógico com Alunos Superdotados

Os alunos superdotados, por sua vez, apresentam desafios diferentes para o trabalho pedagógico. Esses alunos possuem habilidades acima da média em determinadas áreas e, portanto, precisam de um estímulo diferenciado para que possam desenvolver todo o seu potencial.

O trabalho pedagógico com alunos superdotados pode envolver estratégias como a oferta de atividades enriquecedoras, a organização de projetos interdisciplinares, a realização de atividades em grupos heterogêneos e o uso de materiais específicos que estimulem a sua curiosidade e criatividade.

Além disso, é importante que o professor esteja atento às necessidades emocionais dos alunos superdotados, que muitas vezes podem se sentir isolados e incompreendidos. Nesse sentido, é fundamental que a escola promova espaços de convivência e discussão que permitam a esses alunos compartilhar suas experiências e se sentir acolhidos.

— Trabalho Pedagógico com Alunos com Transtornos do Espectro Autista

Os alunos com transtornos do espectro autista (TEA) apresentam desafios específicos para o trabalho pedagógico. Esses alunos podem ter dificuldades em áreas como comunicação, interação social e comprometimento, o que exige uma abordagem pedagógica diferenciada.

O trabalho pedagógico com alunos com TEA deve partir da compreensão de que esses alunos têm uma forma diferente de compreender e se relacionar com o mundo. É importante que o professor tenha empatia e esteja disposto a adaptar a sua prática pedagógica às necessidades específicas desses alunos.

Entre as estratégias que podem ser utilizadas para auxiliar alunos com TEA, destacam-se a organização de rotinas claras e previsíveis, o uso de recursos visuais e materiais concretos, a realização de atividades estruturadas e a oferta de atividades que estimulem as habilidades sociais e de comunicação.

Para concluir, é preciso que haja um investimento em formação continuada para os professores, de forma a capacitá-los para o trabalho com os diferentes perfis de aprendizes. Além disso, é fundamental que as escolas estejam equipadas com recursos pedagógicos e tecnológicos que possam auxiliar nesse trabalho, bem como que haja um trabalho em equipe, envolvendo outros profissionais da educação, como psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais.

Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas dificuldades ou potencialidades. O trabalho pedagógico com os diferentes perfis de aprendizes é um desafio, mas também uma oportunidade para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e efetivas, que possam garantir a todos os alunos uma formação integral e de qualidade.

O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA OS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO

³³ O atendimento educacional especializado deve ser visto como um complemento ao ensino comum, de forma que esse atendimento deve ser realizado na escola pelo educador especial no turno inverso ao do ensino comum, onde o aluno está inserido. Lembrando que este atendimento educacional especializado é direcionado somente aos alunos com necessidades educacionais especiais sendo estes o público alvo da educação especial não atuante como reforço escolar.

Portanto, o ensino colaborativo é um apoio pedagógico que visa à aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais e as inter-relações entre educadores especiais e os professores de classe comum, articulando metodologias de ensino de formas dinâmicas e alternativas para desenvolver a coletividade e a comunicação dentro de uma turma heterogênea.

Mendes, Vilaronga e Zerbato³⁴, afirmam que: o ensino colaborativo/coensino/bidocência é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial.

De tal forma, o ensino colaborativo se define como uma parceria de trabalho entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, tornando-se um facilitador do processo inclusivo. Contudo, contextualizando essas práticas educacionais na classe comum, percebesse que ainda há uma grande resistência desses professores da classe comum em adequar essas estratégias de ensino para seu alunado público alvo da Educação Especial.

Ensino colaborativo, coensino e a bidocência na prática

Segundo relatos de professores da Educação Especial, constata-se que há uma relação de hierarquia entre professor de classe comum para com o educador especial, havendo uma separação de público, sendo que o professor da classe regular determina quem é o sujeito da educação especial e a metodologia a ser usada.

Contudo, Mendes, Vilaronga e Zerbato³⁵ aborda que: o coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da educação especial.

Nessa perspectiva é visto que o sujeito da educação especial tem o direito de permanecer na sala de aula comum participando ativamente do contexto da sala de aula, pois este coensino pressupõe que o professor da educação especial atue como um apoio para a classe não trabalhando exclusivamente centrado no aluno com deficiência.

³³ https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19816_9188.pdf

³⁴ MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*.

São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

³⁵ *Idem*.

Diante dessa abordagem entende-se que o professor da classe comum e educador especial devem trabalhar em conjunto na realização de planejamentos, refletindo o contexto da turma contemplando a inclusão.

É possível perceber que na prática o coensino nem sempre acontece de forma ideal, sendo que existe uma resistência do professor de classe comum em aceitar aluno com deficiência como sendo parte da turma, preferindo que este seja retirado da sala para o trabalho individual com educador.

Entretanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato³⁶ ainda consideram que: a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, pois ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum.

Com ênfase nas ideias citadas anteriormente o coensino é um apoio ao processo de inclusão, que é o principal objetivo, para isso é necessário o apoio administrativo da escola, empatia na parceria entre os professores, compromisso na organização dos planejamentos, tempo e flexibilidade e comunicação para a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados.

Partindo de relatos entende-se que nem todos esses itens são contemplados nessa proposta de coensino o que acarreta no processo de inclusão e exclusão constante, enquanto a inclusão não for entendida em sua amplitude o coensino encontrará dificuldades em seu processo de adaptação, pois essa resistência dos professores em aceitar o sujeito da educação especial como aluno da classe comum reforça a exclusão.

Entende-se que o ensino colaborativo é desafiador ao professor de classe comum assim como tantos outros desafios que são enfrentados pela categoria, como baixos salários, salas de aula com número exagerado de alunos, falta de tempo para os planejamentos, entre outros.

Para falar sobre ensino colaborativo, temos a necessidade de abordar a inclusão escolar, já que o coensino é uma ferramenta para a inclusão, diante desse contexto se prevê a presença de professores de educação especial atuando em consonância com os princípios da inclusão. Entende-se que os desafios da inclusão e do coensino são muitos, considerando que partes das demandas pedagógicas provem do descompasso existente entre tempo escolar e tempo dos sujeitos.

Diante do desafio colocado para a escola de disciplinar e educar os indivíduos, os professores mostram-se receosos, às vezes indignados com o acúmulo de trabalho que a inclusão está demandando, o que observamos na escola é uma inclusão excludente. Garcia³⁷ ao conceber a fabricação do outro como problema discorre:

[...] esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro-esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um dele fizemos um estranho.

O coensino abre caminhos para novas possibilidades em relação à inclusão, neste sentido os profissionais da educação especial não são contra a inclusão, apenas querem refletir o contexto escolar

³⁶ *Idem*.

³⁷ GARCÍA, Ramón. "A propósito do outro: a loucura". In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. P 24-46.

e as práticas educacionais sem fechar os olhos para os problemas existentes no processo de ensino dos sujeitos. Possibilitando a socialização e a escolarização do sujeito com deficiência e garantindo uma aprendizagem de qualidade.

Há muitos fatores que podem interferir tanto positivamente no coensino, quanto negativamente, é necessários os gestores das escolas estarem cientes dos benefícios que o ensino colaborativo propõe para que os professores de sala comum e educadores especiais criem estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos, é imprescindível haver definição de papéis, para evitar situações desconfortáveis ou sentimento de superioridade por parte de um dos profissionais.

A troca de experiências é algo positivo e de grande relevância para o sucesso do ensino colaborativo, o professor do ensino comum tem conhecimento sobre a sala de aula e conteúdo específicos e o professor de educação especial, possui o conhecimento especializado sobre pessoas com deficiência. Mendes, Vilaronga e Zerbato³⁸ enfatizam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

Tendo em vista o ensino colaborativo como algo revolucionário na educação, percebesse que muitos professores ainda não possuem conhecimento sobre o coensino, pois o acham semelhante à bidocência, mas o ensino colaborativo vai além do trabalhar junto e sim trabalhar colaborativamente, sem haver ensino paralelo em um mesmo espaço físico de uma sala de aula, as aulas tem que ter o mesmo objetivo para todos, apenas adaptar o mesmo conteúdo dado pela professora de sala comum para o público alvo da educação especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato³⁹ afirmam que: é preciso, por tanto, melhorar a qualidade de ensino comum para então se poder avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe regular pode fazer pela educação de crianças do público-alvo da educação especial, e a partir daí definir as necessidades de complementação, suplementação ou até mesmo substituição, nos casos em que as classes comuns não produzam evidências de benefícios sociais e acadêmicos para esses alunos.

As escolas enquanto instituições obrigatórias têm o importante papel de desenvolver condições de igualdade para todos, mas nos perguntamos se de fato há uma necessidade de igualdade? Essa ideia de igualdade é semelhante ao processo de normalização, normalizar o sujeito para que ele se adapte a um determinado contexto, sendo assim, o professor da classe comum pensa que a função do educador especial é estar acompanhando o aluno com necessidades educacionais especiais devido ao seu comportamento atípico.

Muitos são os desafios encontrados nas escolas inclusivas e acerca da formação continuada. Apontamos aqui dificuldades socioeconômicas da classe dos professores a carga horária exaustiva e dificuldades de se adaptar às novas exigências que vão surgindo ao longo desta trajetória. Embora existam grandes dificuldades a serem enfrentadas ao longo desta caminhada profissional é preciso continuar insistindo no espaço social de escolarização e garantir

38 MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.*

São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

39 *Idem.*

condições de aprendizagem com qualidade. A necessidade de encararmos a complexidade do campo da educação é emergente, pois, a cada dia nos depararmos com profissionais que não encontram tempo e nem condições de trabalho que lhes permitam refletir e fazer uma análise sobre as suas práticas educacionais. A utopia da inclusão nos remete a pensar nas práticas escolares nos discursos, e no interesse dos gestores que se voltam num esforço centralizado, para não interrupção dos estudos em escola comum e para o controle da evasão escolar.

Logo, muitos são os desafios encontrados nas escolas inclusivas e acerca da formação continuada. E aqui foram apontadas as dificuldades socioeconômicas da classe dos professores, a carga horária exaustiva e dificuldades de se adaptar às novas exigências que vão surgindo ao longo desta trajetória.

Contudo, embora existam grandes dificuldades a serem enfrentadas ao longo desta caminhada profissional é preciso continuar insistindo no espaço social de escolarização e garantir condições de aprendizagem com qualidade.

QUESTÕES

01. Considere a afirmação: “A proposta de ensino colaborativo é um trabalho centrado no aluno com deficiência, pois ela tem como pressuposto que o professor trabalhe com este aluno em sala de aula, adequando as atividades para que ele possa ter acesso e possa participar das atividades planejadas para dar alcance ao currículo.”

- () Certo
() Errado

02. (SEDUC/RO - Professor - IBADE) Sobre o conselho de classe, leia as afirmativas.

I. O conselho de classe, em uma visão democrática, é uma instância meramente burocrática em que se buscam justificativas para o baixo rendimento dos alunos.

II. O conselho de classe guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino.

III. Para maior eficácia do conselho de classe, seria necessário o envolvimento de outros segmentos da comunidade escolar, por exemplo, alunos representantes de turmas.

Está correto o que se afirma apenas em:

- (A) II e III.
(B) I e II.
(C) I e III.
(D) I.
(E) III.

03. (IFF - Técnico em Assuntos Educacionais - CESPE/2018) Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, discute-se a necessidade de implantação do atendimento educacional especializado (AEE), que pode ser realizado na própria escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

A esse respeito, assinale a opção que apresenta competência(s) que cabe(m) ao professor de AEE.

- (A) Prestar atendimento aos alunos especiais em classes comuns no horário regular de aulas.
- (B) Substituir o professor das classes comuns quando nelas estiverem matriculados alunos de AEE.
- (C) Auxiliar os alunos que necessitem de AEE com fins à heteronomia.
- (D) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a aplicabilidade dos recursos recebidos.
- (E) Providenciar e vistoriar acessibilidade física em todos os ambientes da escola.

4. (Prefeitura de Unaí/MG - Pedagogo - COTEC) A questão refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, incluindo a redação dada pela Lei 12.796 de 2013. Nos termos do inciso I do art. 4º da LDBEN, a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, será organizada da seguinte forma:

- (A) Educação infantil, pré-escola e ensino fundamental.
- (B) Ensino fundamental e ensino médio.
- (C) Pré escola, ensino fundamental e ensino médio.
- (D) Ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante.

5. (Prefeitura de Niterói/RJ - Agente de administração Educacional - COSEAC) O Sistema Municipal de Ensino de Niterói organiza o ensino fundamental da seguinte maneira:

- (A) I Ciclo: 3 anos / II Ciclo: 2 anos / III Ciclo: 2 anos / IV Ciclo: 2 anos.
- (B) Ciclo: 1º, 2º e 3º anos / Ano escolar: 4º ao 9º ano.
- (C) Ciclo: 1º, 2º ano / Ano escolar: 3º ao 9º ano.
- (D) Ciclo I: 2 anos / Ciclo II: 3 anos / Ano escolar: 6º ao 9º ano.
- (E) Ciclo I: 4 anos / Ciclo II: 1 ano / Ano escolar: 6º ao 9º ano.

6. (SEDUC/PE - Agente de apoio ao desenvolvimento escolar - FGV) De acordo com a LDB, leia o fragmento a seguir: "O Ensino Fundamental _____, com duração de _____, gratuito na escola pública, inicia-se aos _____ de idade". Assinale a opção que completa corretamente as lacunas do fragmento acima.

- (A) optativo - 8 anos - 7 anos
- (B) obrigatório - 8 anos - 6 anos
- (C) optativo - 9 anos - 7 anos
- (D) optativo - 8 anos - 6 anos
- (E) obrigatório - 9 anos - 6 anos

7. (SEDUC/PI - Professor - NUCEPE) O Ensino Fundamental com duração de 9 anos, (Diretrizes Curriculares Nacionais), abrange a população na faixa etária dos:

- (A) 5 aos 13 anos de idade.
- (B) 6 aos 14 anos de idade.
- (C) 6 aos 15 anos de idade.
- (D) 7 aos 14 anos de idade.
- (E) 7 aos 15 anos de idade.

8. O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica.

- () CERTO
- () ERRADO

9. (FUNCAB - Pedagogo - EMSERH) A Escola Inclusiva é uma tendência internacional do final do século XX. O principal desafio dessa escola é:

- (A) Desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças.
- (B) Dar conta da diversidade das crianças oferecendo respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas somente quando a família exigir.
- (C) Fortalecer uma sociedade democrática, justa e economicamente ativa.
- (D) Garantir às crianças com necessidades especiais uma convivência participativa com outras crianças com as mesmas necessidades especiais.
- (E) Desenvolver o princípio da integração previsto na Declaração Municipal.

10. (CESPE - Conhecimentos Básicos - SEDF) Com relação à educação especial/inclusiva e ao atendimento especializado, julgue o item que se segue.

A educação especial/inclusiva tem caráter complementar ou suplementar, conforme o caso concreto.

- () Certo
- () Errado

11. (CESPE - Conhecimentos Básicos - SEDF) Com relação ao planejamento escolar e à educação especial/inclusiva, julgue o próximo item.

O plano de ensino deve ter coerência quanto a seus objetivos e aos meios para alcançá-los.

- () Certo
- () Errado

12. (Prefeitura de Martinópolis - Professor de Educação Especial - Big Advice) A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado "movimento pela inclusão" e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado "Declaração de Salamanca" e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

De acordo com a declaração:

I. O conceito de "necessidades educacionais especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja."

II. A Declaração de Salamanca estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de "necessidades educacionais especiais" que provoca a secessão dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais".

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

III. Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar.

IV. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que insere-se na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.

Assinale a alternativa correta:

- (A) Apenas a I.
- (B) I, II e IV.
- (C) I, III e IV.
- (D) Todas estão corretas.
- (E) Nenhuma das alternativas.

13. (Sudeste/MG - Técnico em Assuntos Educacionais - FCM/IF) A escola inclusiva é aquela que:

I- atua em coletividade, prezando o indivíduo, reconhecendo sua identidade e subjetividade.

II- está preparada para receber os alunos, tendo a garantia da acessibilidade física, metodológica, comunicacional e tecnológica.

III- tem o poder de acabar com as mazelas sociais, com a produção das desigualdades sociais.

IV- defende a inserção de alunos com deficiência com comprometimentos mais severos para o ato de socialização.

São corretas as afirmativas:

- (A) I e II.
- (B) I e III.
- (C) II e III.
- (D) III e IV.
- (E) I, II, III e IV.

14. (UTFPR - Pedagogo) A Declaração de Salamanca apresentou princípios, políticas e práticas, que são explicitados nas legislações atualmente vigentes e nos documentos oficiais. Sobre tais princípios, é correto afirmar que:

(A) A Declaração de Salamanca refere-se à necessidade de todas as crianças se adaptarem à educação regular, a partir dos esforços da família e da comunidade.

(B) A Declaração de Salamanca acentuou as desigualdades historicamente construídas em nossa sociedade, reforçando a segregação e a exclusão.

(C) A Declaração de Salamanca refere-se à educação nos países em desenvolvimento, fruto das desigualdades promovidas pelo sistema capitalista.

(D) A Declaração de Salamanca ressalta que os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama das diferentes características e necessidades.

(E) A Declaração de Salamanca afirma que todas as crianças têm direito fundamental à educação, mesmo que não consigam desenvolver e manter um nível aceitável de conhecimentos.

15. (COPERVE - Pedagogo - UFSC/2018) Considerando a avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar, identifique os itens que representam ações em consonância com práticas inclusivas e assinale a alternativa correta.

I. Avaliar constantemente as potencialidades e os interesses de todos que compõem a sala de aula, analisando o objetivo das atividades e dos conteúdos que são oferecidos considerando o desenvolvimento e as necessidades de cada estudante.

II. Avaliar o estudante com deficiência considerando o padrão de desenvolvimento da maioria dos estudantes da mesma sala de aula com a mesma idade. Assim, comparando-o com o padrão estabelecido de ritmo, aprendizagem e desenvolvimento, será possível pensar estratégias específicas.

III. Avaliar os estudantes com deficiência sem cobrar conteúdos específicos referentes ao ano que estão frequentando e indicar a aprovação automática, sem a necessidade de um processo avaliativo formal e sistematizado.

IV. Construir uma avaliação que considere o processo pedagógico envolvendo tanto os percursos dos estudantes como as estratégias oferecidas pelo professor e as relações estabelecidas no contexto escolar.

(A) Somente os itens II, III e IV estão corretos.

(B) Somente os itens I e II estão corretos.

(C) Somente os itens III e IV estão corretos.

(D) Somente os itens I e IV estão corretos.

(E) Somente os itens I e III estão corretos.

GABARITO

1	ERRADO
2	A
3	D
4	C
5	A
6	E
7	B
8	CERTO
9	A
10	CERTO
11	CERTO
12	C
13	A
14	D
15	D