



CÓD: OP-065JN-22
7908403516230

SANTOS

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

Professor Adjunto I

EDITAL Nº 01/2022 – SEGES

Língua Portuguesa

1. Questões que possibilitem avaliar a capacidade de Interpretação de Texto, conhecimento da norma culta na modalidade escrita do idioma	01
2. Ortografia oficial	10
3. Acentuação gráfica	11
4. Flexão nominal e verbal. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. Emprego de tempos e modos verbais. Vozes do verbo	11
5. Concordância nominal e verbal	19
6. Regência nominal e verbal	21
7. Ocorrência de crase	22
8. Pontuação.	22

Legislação Federal

1. Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 05 de outubro de 1988, Artigos 205 ao 214, 227 ao 229.	01
2. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e alterações posteriores.	05
3. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	41
4. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	41
5. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011- Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	45
6. 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.	47
7. Resolução CNE/CEB nº 04/09 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	48
8. Resolução CNE/CEB nº 05/09 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	49
9. Resolução CNE/CEB nº 03/10 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	52
10. Resolução CNE/CEB nº 04/10– Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica.	54
11. Resolução CNE/CEB nº 07/10 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.	60
12. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, 2018.	67

Legislação Municipal

1. Lei orgânica do município de santos. Art.196 A 205	01
2. Lei nº 4623, de 12 de junho de 1984. Estatuto dos funcionários públicos municipais de santos	01
3. Portaria nº 17/2016 – seduc – regimento escolar das escolas municipais de santos	19
4. Lei complementar nº 752, de 30 de março de 2012 - dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de santos. Publicada no diário oficial do município de santos em 31/03/2012	34
5. Lei complementar nº 877, de 13 de janeiro de 2015-altera dispositivos da lei complementar nº 752, de 30 de março de 2012. Publicado no diário oficial do município de santos em 14/01/2015	46
6. Lei nº 2651, de 27 de novembro de 2009 - dispõe sobre o conselho de escola, e dá outras providências. Publicado no diário oficial do município de santos em 28/11/2009	48
7. Deliberação cme nº 004/2011- adequação de nomenclatura e de proporção adulto/criança do nível de ensino educação infantil oferecido pela rede municipal de educação de santos. Publicado no diário oficial do município de santos em 25/11/2011.	50
8. Santos. Secretaria de educação. Currículo santista. Acesso: https://www.Santos.Sp.Gov.Br/static/files_www/conteudo/seduc/educasatos/curr_culo_santista_10_02_20.Pdf	50

Publicações Institucionais

1. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2008. 01
2. Currículo Santista. 06

Livros E Artigos

1. Abramovay, miriam – drogas nas escolas – brasilía: unesco. Coordenação dst/aids do ministério da saúde – 2002. Disponível em: <https://unesdoc.Unesco.Org/ark:/48223/pf0000128719> 01
2. Abramovay, miriam – violência nas escolas – brasilía: unesco. Coordenação dst/aids do ministério da saúde – 2002. Disponível em: <https://unesdoc.Unesco.Org/ark:/48223/pf0000125791>. 01
3. Arroyo, miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: soares, leôncio (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo horizonte: autêntica/secad-mec/unesco, 2006. 01
4. Castorina, josé antonio et al. Piaget e vygotsky: novas contribuições para o debate. São paulo: ática, 2003 06
5. Freire, paulo. Educação e mudança. Rio de janeiro: paz e terra, 2001 10
6. Freire, paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São paulo: paz e terra, 1997. 22
7. Freitas, luiz carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São paulo: mo-derna, 2003. 96 P. (Cotidiano escolar) . . 28
8. Imberón, francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a in-certeza. São paulo: cortez, 2004. 38
9. Kleiman, angela e moraes, sílvia. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, sp: mercado de letras, 1999 40
10. Libaneo, josé carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização – 10ª. Edição. São paulo: cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação selma garrido pimenta) 43
11. Mainardes, jefferson, a organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para o sistema de ensino. In: avaliação, ciclos e promoção na educação. Franco, creso (org.). Por-to alegre: artmed editora, 2001, p.35-54. 45
12. Mantoan, m. T. Egler, prieto, r. Gavioli, arantes v. Amorim (org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 1ed. São paulo: summus, 2006. 47
13. Moder, maximiliano. Estudo sobre as concepções curriculares no brasil – brasilía: unesco, 2019.63 P. Disponível em: <https://unesdoc.Unesco.Org/ark:/48223/pf0000367818?Posinset=7&queryid=3ff15748-538e4557-98fa-4be9877fe500> 48
14. Moran, josé e bacich, lilian (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto alegre: penso, 2018. E-pub. Disponível em 54
15. Morin, edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São paulo: cortez, 2000 61
16. Oliveira, d. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópo-lis: vozes, 2003 61
17. Moreira, antonio flavio barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. Revista educa-ção & sociedade, ano xxiii, n. 79. Agosto/2002, p. 15-38. Disponível em < <http://www.Scielo.Br/pdf/es/v23n79/10847.Pdf> 69
18. Padilha, paulo roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2. Ed., São paulo: cortez; instituto paulo freire, 2002 72
19. Silva, tomaz tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: editora autêntica, 2004/76
20. Unesco. Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendi-zagem. Brasília: unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.Unesco.Org/ark:/48223/pf0000252197> 77
21. Veiga, ilma passos de oliveira. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção pos-sível. 24ª. Edição, campinas, sp: papyrus, 2008. 87

Conhecimentos Específicos Professor Adjunto I

1. Base nacional comum curricular - educação é a base. – Assuntos relacionados à educação infantil e ao ensino fundamental . 01
2. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Brinquedos e brincadeiras de cre-ches: manual de orientação pedagógica. Brasília: mec/sef, 2012. 38
3. Ministério da educação. Indicadores da qualidade na educação infantil / ministério da educação/secretaria da educação básica – brasilía: mec/seb, 2009 49
4. Benjamin, walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São paulo: duas ci-dades, 2002 50

ÍNDICE

5.	Bondioli, anna. Manual de educação infantil. Porto alegre: artmed, 1988	51
6.	Carvalho, m.T.V.; Ortiz, c. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção interações. São paulo: editora edgard blucher. 2012.	53
7.	Colomer, teresa e camps, anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Ed. Artmed. 2001	56
8.	Dolz, joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São paulo: mercado de letras, 2004	56
9.	Edwards, c.; Gandini, l.; Forman, g. As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância. Tradução de deyse batista. Porto alegre: artes mé-dicas sul ltda., 1999	58
10.	Edwards, c.; Gandini, l.; Forman, g. As cem linguagens da criança. Volume 2: a experiência de reggio emilia em transformação. Porto alegre: penso, 2015	59
11.	Falk, judith (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de lóczy. Araraquara: jm editora, 2004	60
12.	Faria, vitória; salles, fátima. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2ª ed. São paulo: ática, 2012	62
13.	Ferreiro, emilia. Cultura escrita e educação: conversas de emilia ferreiro com josé antonio castorina, daniel goldin e rosa maria-torres. Porto alegre: artmed, 2001	69
14.	Ferreiro, emilia. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito. Cortez	75
15.	Ferreiro, emília; teberosky. Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto alegre: artmed, 1986.	76
16.	Goldschimid, elinor e jackson, sonia. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche. Pen-so, 2006	82
17.	Kamii, c. Crianças pequenas reinventam a aritmética. Porto alegre: artmed, 2002	87
18.	Kishimoto, tizuko morchida. O jogo e a educação infantil. São paulo: pioneira, 1998	92
19.	Oliveira, zilma ramos de. Educação infantil fundamentos e métodos. São paulo:cortez,2002	95
20.	Lerner, delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto alegre: artmed, 2002	97
21.	Reis, silvia marina guedes dos. A matemática no cotidiano infantil: jogos, atividades com crianças de 3 a 6 anos. Campinas: papyrus.	105
22.	Smole, k. S. E diniz, m. l. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto alegre: artmed, 2001	109
23.	Solé, isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: artmed, 1998	110
24.	Teberosky, ana; colomer, teresa. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto alegre: artmed, 2002	113
25.	Vidal, elaine - projetos didáticos em salas de alfabetização	115
26.	Weisz, telma - diálogo entre ensino e aprendizagem	117

QUESTÕES QUE POSSIBILITEM AVALIAR A CAPACIDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO, CONHECIMENTO DA NORMA CULTA NA MODALIDADE ESCRITA DO IDIOMA

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

A é igual a B.

A é igual a C.

Então: C é igual a A.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

Todo ruminante é um mamífero.

A vaca é um ruminante.

Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.

In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões

que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.

- Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo até, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente,

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – PROMULGADA EM 05 DE OUTUBRO DE 1988, ARTIGOS 205
AO 214, 227 AO 229**

Educação, Cultura e Desporto

Educação

A educação é tratada nos artigos 205 a 214, da Constituição. Constituindo-se em um direito de todos e um dever do Estado e da família, a educação visa ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Organização dos Sistemas de Ensino

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

ENTE FEDERADO	ÂMBITO DE ATUAÇÃO (PRIORITÁRIA)
União	Ensino superior e técnico
Estados e DF	Ensino fundamental e médio
Municípios	Educação infantil e ensino fundamental

**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;

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.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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.

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.

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

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;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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;

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

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

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

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

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

¹ <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zf8RGtlpQiwJ>

<https://www.grancursosonline.com.br/download-demonstrativo/download-aula-pdf-demo/codigo/47mLWGgdrdc%253D+&c-d=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

§ 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;*

§ 2º *Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.*

§ 3º *Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.*

§ 4º *Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

§ 5º *A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.*

§ 6º *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

§ 7º *O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

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.*

§ 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.*

§ 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.*

§ 7º *É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

§ 8º *Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

§ 9º *A Lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

Art. 212-A. *Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, 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; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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 caput 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 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

III - os recursos referidos no inciso II do caput deste artigo serão 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 âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea “a” do inciso X do caput e no § 2º deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

IV - a União complementarará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VI - o VAAT será calculado, na forma da lei de que trata o inciso X do caput deste artigo, com base nos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, acrescidos de outras receitas e de transferências vinculadas à educação, observado o disposto no § 1º e consideradas as matrículas nos termos do inciso III do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VII - os recursos de que tratam os incisos II e IV do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e pelos Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 desta Constituição suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerados para os fins deste inciso os valores previstos no inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

IX - o disposto no caput do art. 160 desta Constituição aplica-se aos recursos referidos nos incisos II e IV do caput deste artigo, e seu descumprimento pela autoridade competente importará em crime de responsabilidade; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

X - a lei disporá, observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput e no § 1º do art. 208 e as metas pertinentes do plano nacional de educação, nos termos previstos no art. 214 desta Constituição, sobre: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

a) a organização dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo e a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, observados as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

b) a forma de cálculo do VAAF decorrente do inciso III do caput deste artigo e do VAAT referido no inciso VI do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

c) a forma de cálculo para distribuição prevista na alínea “c” do inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

d) a transparência, o monitoramento, a fiscalização e o controle interno, externo e social dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo, assegurada a criação, a autonomia, a manutenção e a consolidação de conselhos de acompanhamento e controle social, admitida sua integração aos conselhos de educação; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

e) o conteúdo e a periodicidade da avaliação, por parte do órgão responsável, dos efeitos redistributivos, da melhoria dos indicadores educacionais e da ampliação do atendimento; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XI - proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea “c” do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, observado, em relação aos recursos previstos na alínea “b” do inciso V do caput deste artigo, o percentual mínimo de 15% (quinze por cento) para despesas de capital; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XII - lei específica disporá sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XIII - a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 desta Constituição para a complementação da União ao Fundeb, referida no inciso V do caput deste artigo, é vedada. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 1º O cálculo do VAAT, referido no inciso VI do caput deste artigo, deverá considerar, além dos recursos previstos no inciso II do caput deste artigo, pelo menos, as seguintes disponibilidades: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

I - receitas de Estados, do Distrito Federal e de Municípios vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino não integrantes dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

II - cotas estaduais e municipais da arrecadação do salário-educação de que trata o § 6º do art. 212 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

III - complementação da União transferida a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios nos termos da alínea “a” do inciso V do caput deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 2º Além das ponderações previstas na alínea “a” do inciso X do caput deste artigo, a lei definirá outras relativas ao nível socioeconômico dos educandos e aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação e de potencial de arrecadação tributária de cada ente federado, bem como seus prazos de implementação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 3º Será destinada à educação infantil a proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere a alínea “b” do inciso V do caput deste artigo, nos termos da lei.” (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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)

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SANTOS. ART.196 A 205

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SANTOS/SP.

PREÂMBULO

Sob a proteção de Deus, o Grande Arquiteto do Universo, e em homenagem aos que fizeram a nossa história, aos que fazem o nosso tempo e aos que acreditam no futuro, os Vereadores Constituintes, reafirmando a divisa gravada no brasão do Município: "PATRIAM CHARITATEM ET LIBERTATEM DOCUI", que lembra: "À PÁTRIA ENSINEI A CARIDADE E A LIBERDADE", promulga a LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SANTOS

**CAPÍTULO II
DA POLÍTICA SOCIAL
DISPOSIÇÕES GERAIS
SEÇÃO IV
DA EDUCAÇÃO**

Art. 196 A educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, deve ser ministrada com base nos artigos 2 05 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade, solidariedade e respeito aos direitos humanos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, eliminando estereótipos existentes nos livros didáticos.

§ 1º Em cumprimento ao disposto no "caput" deste artigo, constará do conteúdo programático das disciplinas, nas escolas da rede municipal, o estudo da história política do Município, do funcionamento de suas instituições, partidos políticos e sindicatos, da constituição e funcionamento do Poder Público, bem como noções das leis que regem a vida do município.

§ 2º A rede municipal de ensino público, com vistas a preservar a memória social, fará constar de seu currículo básico estudos sobre a contribuição do negro e do índio, resgatando a verdadeira história dessas culturas e repudiando qualquer forma de discriminação.

Art. 197. O Município responsabilizar-se-á prioritariamente pela educação infantil em creches e pré-escolas, e, da mesma forma, pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

§ 1º O sistema de ensino, municipal assegurará aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, de permanência na escola, bem como manterá classes no período noturno, preferencialmente aos alunos trabalhadores.

§ 2º O Município procederá, preferencialmente, à matrícula dos alunos, priorizando aqueles com deficiência, na escola da rede municipal mais próxima de sua residência. (Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 64/2014)

Art. 198 Será estimulada a prática do civismo nas escolas municipais, como complemento à formação do indivíduo.

Art. 199 A gestão democrática do ensino público municipal atenderá às seguintes diretrizes:

- a) participação da sociedade na formulação e execução da política educacional;
- b) prestação de contas à sociedade sobre a utilização dos recursos destinados à educação;
- c) instituição de conselhos deliberativos, em caráter permanente, em todas as unidades escolares, formados por estudantes, professores, pais e funcionários, com o objetivo de acom-

panhar o nível pedagógico da escola e extinguir toda e qualquer discriminação ou estereotipia no sistema regular de ensino público municipal;

d) preservação da memória social, promovendo a interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais, além da utilização de museus, arquivos, monumentos históricos, artísticos e ecológicos como recursos educacionais;

e) promoção de atividades curriculares interdisciplinares que visem ao reconhecimento e valorização do patrimônio cultural, contribuindo para a sua preservação.

Art. 200 É vedada a cessão de uso de próprios públicos municipais para o funcionamento de estabelecimentos de ensino privado de qualquer natureza, com fins lucrativos.

Art. 201 O Município manterá os profissionais de ensino em nível econômico e social à altura de suas funções, proporcionando-lhes oportunidades de atualização e valorização, garantindo, na forma da lei, planos de carreira e piso salarial compatível com suas atribuições.

Art. 202 A lei criará o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino do Município.

Art. 203 O Município aplicará, anualmente, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, trinta por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida, inclusive, a proveniente de transferências, procedentes da União e do Estado.

Parágrafo Único - A lei definirá as despesas que se caracterizam como manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 204 As crianças e adolescentes deficientes físicos e mentais, que, pelo seu grau de deficiência, não tenham condições de acompanhar o processo de escolaridade nas salas de aula comuns, poderão ser atendidos em estabelecimentos especializados, mediante bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público, desde que provada a carência de recursos da família.

Art. 205 O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais da rede municipal de ensino.

LEI Nº 4623, DE 12 DE JUNHO DE 1984. ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS MUNICIPAIS DE SANTOS

LEI MUNICIPAL Nº 4.623, DE 12 DE JUNHO DE 1984

Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos, e dá outras providências.

Dr. Paulo Gomes Barbosa, Prefeito Municipal de Santos/SP, faço saber que a Câmara Municipal aprovou na sessão realizada em 31 de maio de 1984 e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

**TÍTULO I
CAPÍTULO ÚNICO
DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º Esta Lei institui o regime jurídico dos funcionários públicos municipais de Santos.

Parágrafo único. As suas disposições aplicam-se, no que couber, aos funcionários da Secretaria da Câmara Municipal.

Art. 2º Para os efeitos deste Estatuto, funcionário público é a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º Cargo público é aquele criado por Lei, em número certo, com denominação própria, remunerado pelos cofres municipais, ao qual corresponde um conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário público.

§ 1º Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade prescritas em Leis, regulamentos e instruções baixadas pelos órgãos competentes.

§ 2º Os vencimentos dos cargos públicos corresponderão a níveis ou símbolos, previamente fixados em Lei.

Art. 4º Observar-se-á o princípio de paridade na remuneração dos funcionários do Executivo e Legislativo do Município.

Art. 5º Os cargos públicos são de carreira ou isolados.

§ 1º São de carreira os que se integram em classes e correspondem à mesma natureza de trabalho; isolados os que não se podem integrar classes e correspondem a certa e determinada função.

§ 2º Os cargos de carreira serão de provimento efetivo. Os isolados serão de provimento efetivo ou de comissão, segundo as leis que os criarem.

Art. 6º Classe é o agrupamento de cargos da mesma denominação e de nível de vencimentos.

Art. 7º Carreira é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonadas segundo a responsabilidade e a complexidade das atribuições.

Art. 8º As exigências e atribuições para cada cargo serão definidas em lei ou decreto.

Parágrafo único. É vedado atribuir-se ao funcionário encargos ou serviços diferentes dos que os próprios de sua carreira ou cargo, ressalvadas as funções de chefia e direção a as comissões legais.

Art. 9º Quadro é um conjunto de carreiras e de cargos isolados.

Art. 10. Não haverá equivalência entre as diferentes carreiras, nem entre cargos isolados, quanto às suas atribuições funcionais.

Art. 11. É vedada a prestação de serviços gratuitos.

TÍTULO II

DO PROVIMENTO, DO EXERCÍCIO E DA VACÂNCIA DE CARGOS

CAPÍTULO I

DO PROVIMENTO

SEÇÃO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 12. Os cargos públicos serão providos por:

- I - nomeação;
- II - promoção;
- III - acesso;
- IV - transferência;
- V - reintegração;
- VI - readmissão;
- VII - reversão;
- VIII - aproveitamento.

Parágrafo único. A portaria de provimento deverá conter, necessariamente, as seguintes condições, sob pena de nulidade do ato:

I - o cargo, com todos os elementos de identificação, o motivo da vacância, o nome do ex-ocupante, se ocorrer a hipótese em que possam ser atendidos esses últimos elementos;

II - o caráter da investidura;

III - o fundamento legal, bem como a identificação do nível de vencimento do cargo;

IV - a indicação de que o exercício do cargo se fará cumulativamente com outro cargo público, quando for o caso.

Art. 13. Só poderá ser investido em cargo público quem satisfazer os seguintes requisitos:

I - ser brasileiro;

II - ter completado 18 (dezoito) anos de idade;

III - estar no gozo dos direitos políticos;

IV - estar quites com as obrigações militares;

V - ter boa conduta;

VI - gozar de boa saúde e não ser portador de deficiência física incompatível com o exercício do cargo; (Vide Lei Complementar nº 201/1995)

VII - possuir habilitação profissional para o exercício do cargo, quando for o caso;

VIII - ter sido previamente habilitado em concurso, ressalvas as exceções legalmente previstas;

IX - atender às condições especiais, prescritas em Lei ou Decreto, para determinados cargos.

Art. 14. Entre os candidatos ao provimento de cargo no serviço público municipal, terá preferência, em igualdade de condições: (Vide Lei Complementar nº 259/1986)

a) o candidato portador de defeito físico, casado, separado, divorciado ou viúvo, que tiver filhos;

b) o candidato casado, separado, divorciado ou viúvo que tiver maior número de filhos;

c) o candidato casado portador de defeito físico;

d) o candidato casado;

e) e candidato solteiro, portador de defeito físico, que tiver filhos reconhecidos;

f) o candidato solteiro que tiver filhos reconhecidos;

g) o candidato solteiro, portador de defeito físico;

h) o candidato mais idoso;

§ 1º Não serão considerados, para efeito deste artigo, os filhos maiores e os que exerçam qualquer atividade remunerada.

§ 2º Também não será considerado, para os mesmos efeitos, o estado de casado, desde que ambos os cônjuges sejam servidores públicos.

SEÇÃO II

DO CONCURSO PÚBLICO

Art. 15 A primeira investidura em cargo ou emprego público municipal dependerá de aprovação prévia em concurso público de provas, ou de provas e títulos.

§ 1º Serão computados como títulos nos concursos públicos de provas e títulos:

I - título de doutor na área de atribuições do cargo a ser provido - 5,0 pontos;

II - título de mestre na área de atribuições do cargo a ser provido - 2,5 pontos;

III - diploma ou certificado de conclusão de curso de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área de atribuições do cargo a ser provido - 1,0 ponto; (Revogado pela Lei Complementar nº 567/2006)

§ 2º Somente serão aceitos os títulos mediante a apresentação do documento original.

§ 3º Os diplomas ou certificados deverão ser expedidos por instituição oficial de ensino.

§ 4º A pontuação de títulos dos candidatos habilitados fica limitada a 10% (dez por cento) do total de pontos atribuídos às provas, desprezando-se os pontos excedentes.

§ 5º Não será computado como título o curso de especialização ou graduação que constituir requisito específico para a concorrência à investidura em cargo ou emprego público (Redação dada pela Lei Complementar nº 433/2001)

Art. 16. A realização dos concursos será centralizada na Comissão de Serviço Civil.

Parágrafo único. Para a realização de concurso, poderá a Comissão, se entender necessário, solicitar a colaboração de órgão técnico especializado.

Art. 17. As normas gerais para a realização dos concursos serão estabelecidas em decreto e cada concurso será regido por instruções especiais expedidas pela Comissão de Serviço Civil.

Art. 18. Os limites de idade para a inscrição em concurso serão fixados de acordo com a natureza das atribuições da carreira ou cargo.

§ 1º O candidato portador de defeito físico poderá inscrever-se desde que tenha condições de adaptação para o exercício do cargo.

§ 2º Não ficarão sujeitos a limite de idade, para a inscrição em concurso, os ocupantes de cargo efetivo ou função pública municipal.

Art. 19. O prazo de validade do concurso será fixado nas respectivas instruções especiais e não excederá a 2 (dois) anos, contado a partir da data da publicação de sua homologação, prorrogável, no máximo, por igual período, a critério da Administração.

SEÇÃO III DA NOMEAÇÃO.

Art. 20. A nomeação será feita:

I - em comissão, quando se tratar de cargo que, em virtude de Lei, assim deva ser provido;

II - em caráter efetivo, nos demais casos.

Art. 21. A aprovação em concurso não cria direitos à nomeação, mas essa, quando se der, respeitará a ordem de classificação dos candidatos habilitados.

SEÇÃO IV DA ESTABILIDADE.

Art. 22. Adquire estabilidade, após 2 (dois) anos de exercício, o funcionário nomeado por concurso.

Art. 23. O funcionário estável só poderá ser demitido em virtude de sentença judicial ou mediante processo administrativo, assegurada ampla defesa.

Art. 24. Enquanto não adquirir estabilidade, poderá o funcionário ser exonerado no interesse do serviço público nos seguintes casos:

§ 1º Ocorrendo a hipótese prevista neste artigo, o chefe imediato do funcionário representará à autoridade competente, a qual deverá dar visitas ao funcionário, a fim de que o mesmo possa apresentar sua defesa, no prazo de 10 (dez) dias.

§ 2º A representação prevista neste artigo deverá ser formalizada pelo menos 6 (seis) meses antes do término do período fixado no art. 22.

I - inassiduidade;

II - ineficiência;

III - indisciplina;

IV - insubordinação;

V - falta de dedicação ao serviço, e;

VI - má conduta.

SEÇÃO V DA POSSE.

Art. 25. Posse é o ato pelo qual a pessoa é investida em cargo público.

Parágrafo único. Não haverá posse nos casos de promoção ou de reintegração.

Art. 26. A posse verificar-se-á mediante a assinatura, pela autoridade competente e pelo funcionário, do termo pelo qual este se compromete a observar fielmente os deveres e atribuições do cargo, bem como as exigências deste Estatuto.

§ 1º Na ocasião da posse, o funcionário declarará se exercer ou não outro cargo ou função pública remunerada, inclusive emprego em autarquias, empresas públicas e sociedades de economia mista.

§ 2º A posse poderá ser tomada por procuração, quando se tratar de funcionário ausente do Município, em comissão de Governo, ou em casos especiais, a critério da autoridade competente.

§ 3º A lei especificará os casos em que, no ato da posse, será exigida também declaração de bens.

Art. 27. A Lei especificará os casos em que, no ato da posse, será exigida também declaração de bens.

I - o Prefeito, os Secretários Municipais e autoridades a estes equiparadas;

II - o responsável pelo órgão do pessoal, nos demais casos.

Parágrafo único. A autoridade que der posse deverá verificar, sob pena de responsabilidade, se foram satisfeitas as condições legais para a investidura no cargo.

Art. 28. A posse deverá se verificar no prazo de 30 (trinta) dias, contados da publicação oficial do ato de provimento.

§ 1º O prazo previsto neste artigo poderá ser prorrogado por igual período, a juízo da autoridade competente para dar posse.

§ 2º O termo inicial do prazo para a posse de funcionário em férias ou licença, exceto no caso de licença para tratar de interesses particulares, será o da data em que voltar ao serviço.

Art. 29. Se a posse não se der dentro do prazo legal, o ato de provimento será tornado sem efeito.

SEÇÃO VI DA TRANSFERÊNCIA

Art. 30. O funcionário poderá ser transferido de um para outro cargo de provimento efetivo.

Art. 31. As transferências, de qualquer natureza, serão feitas a pedido do funcionário ou "ex-offício", atendida sempre a conveniência do serviço e os requisitos necessários ao aproveitamento do cargo.

Parágrafo único. A transferência a pedido para cargo de carreira só poderá ser feita para vaga que tenha de ser provida mediante promoção por merecimento.

Art. 32. A transferência só poderá ser feita para cargo do mesmo nível de vencimento.

Art. 33. A transferência por permuta será procedida a pedido escrito dos interesses e de acordo com o disposto nesta Seção.

Parágrafo único. A permuta de funcionários da Prefeitura e da Câmara só poderá ser efetuada com o prévio consentimento das autoridades a que estejam subordinados os interessados, observadas as disposições desta Seção.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA, MEC/SEESP, 2008

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” , como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) *As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).*

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

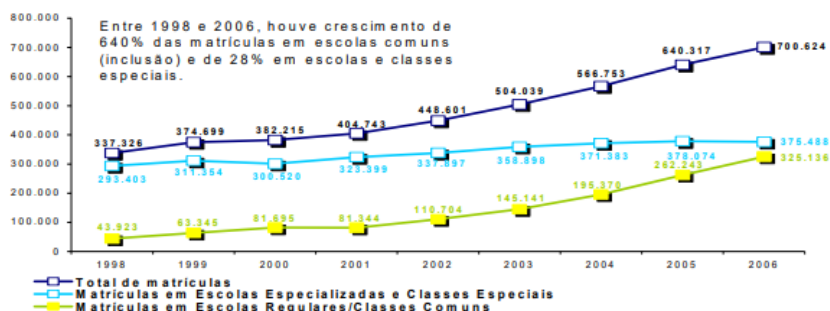
III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

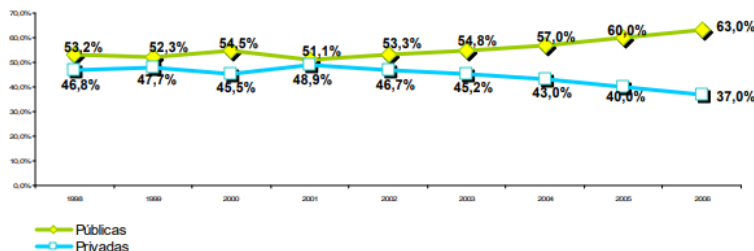
A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%.

No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.136 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



ABRAMOVAY, MIRIAM – DROGAS NAS ESCOLAS – BRASÍLIA: UNESCO. COORDENAÇÃO DST/AIDS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE – 2002. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000128719](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128719)

Prezado Candidato, devido ao formato do material disponibilizaremos o conteúdo para estudo na “Área do cliente” em nosso site. Disponibilizamos o passo a passo no índice da apostila.

ABRAMOVAY, MIRIAM – VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS – BRASÍLIA: UNESCO. COORDENAÇÃO DST/AIDS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE – 2002. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000125791](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791)

Prezado Candidato, devido ao formato do material disponibilizaremos o conteúdo para estudo na “Área do cliente” em nosso site. Disponibilizamos o passo a passo no índice da apostila.

ARROYO, MIGUEL. FORMAR EDUCADORAS E EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. IN: SOARES, LEÔNIO (ORG.) FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Formar educadoras e educadores de jovens e adultos¹

Que perfil de educador formar

O primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos. Sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou “à outra margem do rio”. Consequentemente, não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formação do educador da EJA. Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. Acho interessante partirmos desse ponto quando nos defrontamos com esta questão: como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido.

Sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, não sei se elas trazem alguma legislação específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Talvez não, porque se supõe que, em se falando de formação de educadores, tudo se encaixa no mesmo molde. Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos

uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação.

Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que se possa construir esse perfil.

Estamos em um tempo novo, em que parece que se vai perfilando cada vez mais a educação de jovens e adultos. A EJA vai sendo assumida pelo próprio governo e pelo Ministério da Educação, por meio de políticas públicas. Isso nos aproxima, eu acredito, cada vez mais, de um perfil de educação de jovens e adultos mais definido, melhor caracterizado. Ao mesmo tempo, já podemos ir pensando numa representação para a formação de educadores de jovens e adultos mais fechada, mais focada. O problema agora é acertarmos com esse foco.

Queria já tirar uma conclusão desse primeiro ponto, ou seja, os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem de ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado. Seria interessante se, já nos programas de formação do educador de jovens e adultos, se desse notoriedade ao momento configurador da EJA. Nessa mesma direção, penso ainda que não estamos no momento de fecharmos as diretrizes para construir o perfil da educação de jovens e adultos e muito menos para construir uma diretriz já estabelecida para a formação do educador de adultos. Pessoalmente, eu prefiro ainda deixar a dinâmica um pouco mais livre, para que ela venha a partir do diálogo intenso, e tenso, entre os diversos projetos de EJA e de formação de educadores de jovens e adultos. Todo terreno quando é cercado, termina logo nas mãos de alguém, de um proprietário, e acaba sendo um lugar onde só se cultiva a monocultura. Inclino-me, então, a acreditar que a dinâmica histórica da EJA é um bem, um traço histórico que não se pode perder. A função dos responsáveis pelo governo seria, então, muito mais a de criar condições de articulação dessa dinâmica do que de querer dirigi-la por trilhos já definidos.

Incorporar a herança acumulada

O segundo aspecto que eu gostaria de destacar quanto à formação de educadores da EJA é que essas concepções de educador de jovens e adultos e de sua formação terão que abrir-se à própria sociedade. A EJA nunca foi algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário, sempre se espalhou pela sociedade. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação. Que a sociedade assuma, nessa dinâmica, a educação de jovens e adultos, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA. Uma vez que a EJA vem acontecendo em múltiplos espaços, não podemos agora tentar cercá-la, fechá-la. O livro que Osmar Fávero publicou sobre todo o processo da EJA nas décadas de 60 e 70, a partir de um movimento de educação popular, com base no MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. As escolas de

¹ Texto adaptado de Miguel Arroyo disponível em <http://forumeja.org.br/>

formação de educadores e educadoras de jovens e adultos terão de captar e incorporar os traços desse perfil rico de educador múltiplo, multifacetado. Esse educador era militante, ensinava a ler, ensinava a escrever, mas ia além do somente alfabetizar, ele não cabia no esquema escolar de alfabetizador. A EJA será um dos campos de uma dinâmica libertadora mais ampla. Essa possibilidade de formarmos um perfil tão rico de educador não pode fechar-se agora, nas tentativas de regulação e escolarização da EM, o que nos levará a regulação da formação do educador de jovens e adultos. Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado. Em certo sentido, o que estou sugerindo é que, quando falamos em um programa, em um currículo de formação de educadores e educadoras para a EJA, não podemos deixar de lado a sua história. Temos de nos esforçar para captar essas pluralidades, temos de incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se formou, Todas essas questões que fazem parte da história me parecem muito importantes para fazer parte dos conhecimentos que devem compor o currículo de formação de educadores e educadoras da EJA.

Os impasses sobre que perfil formar

Outro ponto a colocar é que estamos em um momento de configuração da EJA, se partimos da hipótese de que nessa configuração vai-se estruturar o perfil do educador, temos de pensar em uma proposta para sua formação. Estamos diante de certos impasses de certas bifurcações, de questões como: por onde vamos caminhar? Para que lado? Vocês sabem que, aparentemente, o caminho mais curto a ser tomado é ode configurar a EJA como uma modalidade de ensino de 1° a 4° série, de 5° a 8° e ensino médio. Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos. Podemos, simplesmente, aproveitar os professores de 1° a 4°, e de 5° a 8°, dando a eles certa “reciclagem” para, em vez de falarem criança ou menino, falarem jovem ou adulto e, talvez, resolvamos esse problema. Percebo que essa tendência está, lamentavelmente, configurando-se em muitas administrações municipais e estaduais. Dessa forma, sinceramente, não tem muito sentido esse tema, aproveitemos o que aí está e continuemos formando o que já está sendo formado: um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos.

Agora, se caminhamos no sentido de que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. Estamos, neste momento, na configuração do sistema, num momento decisivo para termos ou não uma educação de jovens e adultos, educadores com suas especificidades e centros e políticas de formação com suas especificidades, Penso que vai vingar a 1° hipótese. Lamento, mas pelo que eu tenho visto nesses dois últimos anos, depois daquele Parecer do Conselho de Educação, no meu entender funesto, eu acho que estamos caminhando para isso. A educação de jovens e adultos vai se tornar um noturno regular. É por aí que está caminhando a maior parte dos grupos EJA nos municípios, nas redes estaduais.

Se a EJA caminhar para se configurar nas modalidades de ensino fundamental e médio, a tentativa que se têm, como nesta Faculdade, de se criar uma habilitação de EJA, vai-se tomar desnecessária. Ou apenas fornecerá retoques para adaptar-se. Mas isso não seria

uma política de formação específica para educadores de jovens e adultos. Agora, talvez porque a gente pense que é nesse sentido que as coisas vão seguir, é que vamos reagir com mais força, como já é parte da nossa história, da nossa tradição. Espero que ocorram reações e que pesquisemos sobre a EJA e sobre o perfil do educador e da educadora de EJA, construído nessa longa história, dentro de uma perspectiva emancipatória. Tenhamos clareza de que o sistema educacional sempre foi mais regulador que emancipatório. Isso faz parte. Conseqüentemente, se queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos trabalhadores, populares, excluídos e oprimidos, será a melhor alternativa enquadrá-la no sistema educacional que tende a ser mais regulador?

Como pesquisadores, cabe-nos o compromisso de mostrar e recuperar a história rica e dinâmica da educação de jovens e adultos. A partir desse foco, cabe a nós perguntar quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos, para que esse perfil não fique como parte de um museu, de passado. Esse, me parece, poderia ser um desafio dos centros e dos programas que já têm como objetivo a formação de educadores de jovens e adultos. Um dos traços da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares.

A especificidade de ser jovem-adulto popular

Se esse é um caminho, um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são: quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e à docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores.

Estou escrevendo um texto sobre currículo para o MEC. O ponto central: os educandos, seus direitos e o currículo, que interrogações chegam ao currículo a partir dos educandos ou em que os educandos interrogam os currículos. Uma das coisas que me impressionou quando comecei a pensar na construção desse texto é que na realidade os educandos sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. Na época em que começamos a vê-los como cidadãos, passamos a pensar em pedagogias críticas. Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação dos seus educadores terão uns traços ou outros.

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a). Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1° a 4°; na 5° a 8°; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador. O movimento da educação popular colocou um adjetivo muito claro: popular. Participei da elaboração daquele outro projeto de LDB (não o que vingou), e o título que tínhamos era “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”. Esse era o título inicial, que com o tempo foi-se perdendo. Ficou só “Educação de Jovens e Adultos”, no qual cabem todos. Mas, queiramos ou não, está claro que não cabem todos. O público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

Quando equacionamos a distribuição de carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Teríamos que trazer uma visão sociológica, uma visão histórica sobre esses jovens e adultos. Teríamos de “cutucar” a sociologia e a história da juventude para que elas se voltem à pesquisa desses jovens e adultos, e não à da juventude como algo universal. Sair desses universais que ocultam mais do que revelam, para podermos dizer quem são realmente esses jovens e adultos populares trabalhadores. Esse ponto tem uma centralidade determinante para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos.

Fiéis à LDB: “Educação de Jovens e Adultos”

Um outro aspecto que eu gostaria de abordar seria: vamos caminhar para uma EJA como ensino ou como educação? Quando falamos o “E” da EJA, estamos falando de ensino ou de educação? De acordo com a nova LDB, o “E” da EJA é educação. Mas o “E” de fundamental e médio é de ensino, e não de educação. Não são descuidados, mas concepções demasiado sérias. Mudam o sentido. Quando estava participando no projeto da nova LDB como membro da diretoria da ANPED, tentei ser fiel a esse pensamento. A minha defesa sempre foi na direção de colocar educação fundamental, educação média. Mas os defensores de que a função da escola era ensinar tiveram mais voz e mais peso. E ficou na lei ensino fundamental e ensino médio. Mas ficou, educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial e até educação superior. Concepções desencontradas do direito à educação e da função social da escola.

A questão que se coloca é: para onde caminhar? Qual vai ser o peso desse “E”? Esperamos que seja educação e que sejamos fiéis à própria lei. Mas, veja só, se for ensino, parece-me que não temos que fazer grandes invenções. Trabalharemos com o perfil de professor licenciado, para o ensino de sua disciplina sem demasiada preocupação com os sujeitos concretos, jovens e adultos populares.

O conhecimento da ciência, das tecnologias, da própria história através da história, o conhecimento do espaço, das artes, da cultura, das identidades, sempre foi um meio para melhor nos entendermos e melhor sermos gente, humanos. Sempre o conhecimento esteve a serviço do processo civilizatório e, quando deixou de estar, ficou à serviço da barbárie. Ele vira arma de destruição. Quando o conhecimento se articula com um projeto de educação, vira um poderoso instrumento de emancipação.

Penso que, na educação, o ensino fundamental e o ensino médio têm que ser contaminados pela educação infantil e pela educação de jovens e adultos, não o inverso. Devemos ter a lucidez de que é necessária essa contaminação, mas para isso temos de ter muitos vírus, e bem cultivados, e evitar que haja vacinas contra os vírus educativos. As grandes discussões sobre educação estão postas na educação infantil e na educação de jovens e adultos. Há mais liberdade nesses campos para partir de sujeitos em tempos específicos (infância) e em condições de vida específicas (jovens e adultos populares, trabalhadores), conseqüentemente, o foco será na formação plena desses sujeitos em seus tempos e condições de vida. A articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino-educação-formação plena.

Este seria um traço no perfil de formação: formar a consciência e a identidade de educadores, seja da infância, seja dos jovens e adultos. Se a LDB enfatiza o “E” de educação, essa mesma ênfase terá de definir o seu profissional: educador. Logo, políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador.

Educadores com base teórica sólida

Chegamos a uma dimensão constituinte à formação: se assumimos o profissional da EJA como educador e se olhamos para a EJA como campo da educação, que embasamento teórico dominar? Dominar uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas. Sabemos que falta essa base nos cursos de licenciatura e até de Pedagogia. Os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação.

A educação ficou do lado de fora. O debate sobre os processos de formação e a própria teoria pedagógica não tinham lugar, porque esse lugar estava ocupado por didáticas e conteúdo a ensinar. O didatismo não deixa lugar para discussões de teoria pedagógica. Acredito que se alguém tem de superar isso, esse alguém é a EJA, que sempre se afirmou educação. Então, como recuperar a teoria pedagógica na formação de educadores da EJA? Como trabalhar, por exemplo, os processos educativos por que passam os jovens e adultos trabalhadores? Como ir além de um pensamento pedagógico centrado na infância? Isso é corno negar a palavra Pedagogia, a fim de irmos além dela e sermos capazes de inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude.

A teoria pedagógica sempre se alimentou da infância porque partíamos do pressuposto de que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência. Daí que o direito à educação se esgota, até hoje, de 7 a 14 anos. Isso condicionou o pensamento pedagógico, é um pensamento pedagógico dos pri-

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - EDUCAÇÃO É A BASE. – ASSUNTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INFANTIL E AO ENSINO FUNDAMENTAL – DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que determina o conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Esse conhecimento pretende assegurar uma formação humana integral com foco na construção de uma sociedade inclusiva, justa e democrática. Para a primeira etapa da Educação Básica, a escola deve garantir seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem, de forma que todas as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver.

Após a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, começaram as discussões visando a melhor forma de implementar as novas diretrizes da BNCC na Educação Infantil de todo o país.

Nessa etapa da Educação Básica, a BNCC define direitos de aprendizagem e os campos de experiências substituem as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental. Em cada campo existem objetivos de aprendizado e desenvolvimento do aluno, em vez de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

É responsabilidade das escolas garantir que seus alunos receberão, em sala de aula, as competências gerais estabelecidas pelo documento. Dessa forma, o cenário educacional nacional se torna mais justo e igualitário para todas as crianças.

O primeiro texto sugerido no projeto foi discutido e elaborado em conjunto com 116 especialistas em educação. A proposta foi aberta à consulta pública até março de 2016, quando foi revisada.

Em maio do mesmo ano, a segunda versão do documento foi divulgada. Quase um ano depois, em abril de 2017, a terceira e última versão foi revelada e apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

No mesmo ano, o CNE preparou audiências públicas em cinco regionais. O objetivo era alcançar colaborações para a elaboração da norma instituidora da BNCC. No dia 15 de dezembro, o projeto foi homologado e seguiu para a aprovação do Ministério da Educação (MEC).

A resolução que orienta e institui a implementação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Médio foi publicada no dia 22 de dezembro de 2017.

Qual é o prazo para implementação nas escolas?

Existe um comitê especial responsável por acompanhar a implantação da nova base nas escolas públicas e privadas, que deverá ocorrer até o dia 31 de dezembro de 2020.

Até lá, o grupo de especialistas deve propor debates, discussões acerca dos temas referentes aos desafios da implementação e nortear ações a serem tomadas pelo governo para a concretização do novo currículo.¹

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

¹ Fonte: www.educacaoinfantil.aix.com.br

- 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 dispondo 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.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Os marcos legais que embasam a BNCC

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.

Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178; ênfases adicionadas).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC Foco no desenvolvimento de competências

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹².

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

O compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.