

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto do Estado de São Paulo

RIBEIRÃO PRETO-SP

Professor de Educação Básica II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Volume I

Concurso Público Nº 001/2018-RETIFICADO

JL155-A-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto do Estado de São Paulo

Cargo: Professor de Educação Básica II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

(Baseado no Concurso Público Nº 001/2018-Retificado)

Volume I

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estatuto do Servidor

Volume II

- Conhecimentos Pedagógicos e Legislação
- Bibliografia
- Legislação

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Ana Luiza Cesário
Thais Regis

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira
Julia Antoneli
Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).....	01
Sinônimos e antônimos.....	07
Sentido próprio e figurado das palavras.....	07
Pontuação.....	14
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.....	17
Concordância verbal e nominal.....	55
Regência verbal e nominal.....	60
Colocação pronominal.....	66
Crase.....	68

Matemática

Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números reais, nas suas possíveis representações;.....	01
Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum;.....	07
Porcentagem;.....	74
Razão e proporção;.....	11
Regra de três simples ou composta;.....	15
Equações do 1º ou do 2º grau;.....	23
Sistema de equações do 1º grau;.....	23
Grandezas e medidas - quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa;.....	19
Relação entre grandezas - tabela ou gráfico;.....	37
Tratamento da informação - médias aritméticas;.....	70
Noções de Geometria - forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales.....	48

Estatuto do Servidor

Lei Ordinária nº 3.181/76 - Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Funcionários do Município de Ribeirão Preto.....	01
---	----

SUMÁRIO

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	01
Sinônimos e antônimos.	07
Sentido próprio e figurado das palavras.	07
Pontuação.	14
Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	17
Concordância verbal e nominal.	55
Regência verbal e nominal.....	60
Colocação pronominal.	66
Crase.....	68

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

Sabemos que a “matéria-prima” da literatura são as palavras. No entanto, é necessário fazer uma distinção entre a linguagem literária e a linguagem não literária, isto é, aquela que não caracteriza a literatura.

Embora um médico faça suas prescrições em determinado idioma, as palavras utilizadas por ele não podem ser consideradas literárias porque se tratam de um vocabulário especializado e de um contexto de uso específico. Agora, quando analisamos a literatura, vemos que o escritor dispensa um cuidado diferente com a linguagem escrita, e que os leitores dispensam uma atenção diferenciada ao que foi produzido.

Outra diferença importante é com relação ao tratamento do conteúdo: ao passo que, nos textos não literários (jornalísticos, científicos, históricos, etc.) as palavras servem para veicular uma série de informações, o texto literário funciona de maneira a chamar a atenção para a própria língua (FARACO & MOURA, 1999) no sentido de explorar vários aspectos como a sonoridade, a estrutura sintática e o sentido das palavras.

Veja abaixo alguns exemplos de expressões na linguagem não literária ou “corriqueira” e um exemplo de uso da mesma expressão, porém, de acordo com alguns escritores, na linguagem literária:

Linguagem não literária:

- 1- Anoitece.
- 2- Teus cabelos loiros brilham.
- 3- Uma nuvem cobriu parte do céu. ...

Linguagem literária:

- 1- A mão da noite embrulha os horizontes. (Alvarenga Peixoto)
- 2- Os clarins de ouro dos teus cabelos cantam na luz! (Mário Quintana)
- 3- um sujo de nuvem emporcalhou o luar em sua nascente. (José Cândido de Carvalho)

Como distinguir, na prática, a linguagem literária da não literária?

- A linguagem literária é conotativa, utiliza figuras (palavras de sentido figurado), em que as palavras adquirem sentidos mais amplos do que geralmente possuem.
- Na linguagem literária há uma preocupação com a escolha e a disposição das palavras, que acabam dando vida e beleza a um texto.
- Na linguagem literária é muito importante a maneira original de apresentar o tema escolhido.

- A linguagem não literária é objetiva, denotativa, preocupa-se em transmitir o conteúdo, utiliza a palavra em seu sentido próprio, utilitário, sem preocupação artística. Geralmente, recorre à ordem direta (sujeito, verbo, complementos).

Leia com atenção os textos a seguir e compare as linguagens utilizadas neles.

Texto A

Amor (ô). [Do lat. amore.] S. m. 1. Sentimento que dispõe alguém a desejar o bem de outrem, ou de alguma coisa: amor ao próximo; amor ao patrimônio artístico de sua terra. 2. Sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa; devoção, culto; adoração: amor à Pátria; amor a uma causa. 3. Inclinação ditada por laços de família: amor filial; amor conjugal. 4. Inclinação forte por pessoa de outro sexo, geralmente de caráter sexual, mas que apresenta grande variedade e comportamentos e reações.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Nova Fronteira.

Texto B

Amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
é dor que desatina sem doer.

Lúis de Camões. Lírica, Cultrix.

Você deve ter notado que os textos tratam do mesmo assunto, porém os autores utilizam linguagens diferentes.

No texto A, o autor preocupou-se em definir “amor”, usando uma linguagem objetiva, científica, sem preocupação artística.

No texto B, o autor trata do mesmo assunto, mas com preocupação literária, artística. De fato, o poeta entra no campo subjetivo, com sua maneira própria de se expressar, utiliza comparações (compara amor com fogo, ferida, contentamento e dor) e serve-se ainda de contrastes que acabam dando graça e força expressiva ao poema (contentamento descontente, dor sem doer, ferida que não se sente, fogo que não se vê).

Questões

- 1-) Leia o trecho do poema abaixo.

O Poeta da Roça

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.

Patativa do Assaré

A respeito dele, é possível afirmar que

(A) não pode ser considerado literário, visto que a linguagem aí utilizada não está adequada à norma culta formal.

(B) não pode ser considerado literário, pois nele não se percebe a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

(C) não é um texto consagrado pela crítica literária.

(D) trata-se de um texto literário, porque, no processo criativo da Literatura, o trabalho com a linguagem pode aparecer de várias formas: cômica, lúdica, erótica, popular etc

(E) a pobreza vocabular – palavras erradas – não permite que o consideremos um texto literário.

Leia os fragmentos abaixo para responder às questões que seguem:

TEXTO I

O açúcar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro

e afável ao paladar

como beijo de moça, água

na pele, flor

que se dissolve na boca. Mas este açúcar

não foi feito por mim.

Este açúcar veio

da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio

de uma usina de açúcar em Pernambuco

ou no Estado do Rio

e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana

e veio dos canaviais extensos

que não nascem por acaso

no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,

homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos

plantaram e colheram a cana

que viraria açúcar.

Em usinas escuras,

homens de vida amarga

e dura

produziram este açúcar

branco e puro

com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

Fonte: "O açúcar" (Ferreira Gullar. Toda poesia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, pp.227-228)

TEXTO II

A cana-de-açúcar

Originária da Ásia, a cana-de-açúcar foi introduzida no Brasil pelos colonizadores portugueses no século XVI. A região que durante séculos foi a grande produtora de cana-de-açúcar no Brasil é a Zona da Mata nordestina, onde os férteis solos de massapé, além da menor distância em relação ao mercado europeu, propiciaram condições favoráveis a esse cultivo. Atualmente, o maior produtor nacional de cana-de-açúcar é São Paulo, seguido de Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além de produzir o açúcar, que em parte é exportado e em parte abastece o mercado interno, a cana serve também para a produção de álcool, importante nos dias atuais como fonte de energia e de bebidas. A imensa expansão dos canaviais no Brasil, especialmente em São Paulo, está ligada ao uso do álcool como combustível.

2-) Para que um texto seja literário:

a) basta somente a correção gramatical; isto é, a expressão verbal segundo as leis lógicas ou naturais.

b) deve prescindir daquilo que não tenha correspondência na realidade palpável e externa.

c) deve fugir do inexacto, daquilo que confunda a capacidade de compreensão do leitor.

d) deve assemelhar-se a uma ação de desnudamento. O escritor revela, ao escrever, o mundo, e, em especial, revela o Homem aos outros homens.

e) deve revelar diretamente as coisas do mundo: sentimentos, ideias, ações.

3-) Ainda com relação ao textos I e II, assinale a opção incorreta

a) No texto I, em lugar de apenas informar sobre o real, ou de produzi-lo, a expressão literária é utilizada principalmente como um meio de refletir e recriar a realidade.

b) No texto II, de expressão não literária, o autor informa o leitor sobre a origem da cana-de-açúcar, os lugares onde é produzida, como teve início seu cultivo no Brasil, etc.

c) O texto I parte de uma palavra do domínio comum – açúcar – e vai ampliando seu potencial significativo, explorando recursos formais para estabelecer um paralelo entre o açúcar – branco, doce, puro – e a vida do trabalhador que o produz – dura, amarga, triste.

d) No texto I, a expressão literária desconstrói hábitos de linguagem, baseando sua recriação no aproveitamento de novas formas de dizer.

e) O texto II não é literário porque, diferentemente do literário, parte de um aspecto da realidade, e não da imaginação.

Gabarito

1-) D

2-) D – Esta alternativa está correta, pois ela remete ao caráter reflexivo do autor de um texto literário, ao passo em que ele revela às pessoas o "seu mundo" de maneira peculiar.

MATEMÁTICA

Números inteiros e racionais: operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação); expressões numéricas; Frações e operações com frações	01
Múltiplos e divisores, Máximo divisor comum e Mínimo divisor comum	07
Números e grandezas proporcionais: Razões e proporções; Divisão em partes proporcionais.....	11
Regra de três	15
Sistema métrico decimal.....	19
Equações e inequações	23
Funções	29
Gráficos e tabelas	37
Estatística Descritiva, Amostragem, Teste de Hipóteses e Análise de Regressão	43
Geometria	48
Matriz, determinantes e sistemas lineares.....	62
Sequências, progressão aritmética e geométrica	70
Porcentagem	74
Juros simples e compostos.....	77
Taxas de Juros, Desconto, Equivalência de Capitais, Anuidades e Sistemas de Amortização	80
Lógica: proposições, valor-verdade negação, conjunção, disjunção, implicação, equivalência, proposições compostas.	95
Equivalências lógicas.	95
Problemas de raciocínio: deduzir informações de relações arbitrárias entre objetos, lugares, pessoas e/ou eventos fictícios dados.	95
Diagramas lógicos, tabelas e gráficos	112
Princípios de contagem e noção de probabilidade.....	117

**NÚMEROS INTEIROS E RACIONAIS:
OPERAÇÕES (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO,
MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO,
POTENCIAÇÃO); EXPRESSÕES
NUMÉRICAS; FRAÇÕES E OPERAÇÕES COM
FRAÇÕES.**

Números Naturais

Os números naturais são o modelo matemático necessário para efetuar uma contagem. Começando por zero e acrescentando sempre uma unidade, obtemos o conjunto infinito dos números naturais

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

- Todo número natural dado tem um sucessor

- O sucessor de 0 é 1.
- O sucessor de 1000 é 1001.
- O sucessor de 19 é 20.

Usamos o * para indicar o conjunto sem o zero.

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

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

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

- O antecessor do número m é m-1.
- O antecessor de 2 é 1.
- O antecessor de 56 é 55.
- O antecessor de 10 é 9.

Expressões Numéricas

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

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

Exemplo 1

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

Exemplo 2

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

Exemplo 3

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

Números Inteiros

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

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

Subconjuntos do conjunto \mathbb{Z} :

1) Conjunto dos números inteiros excluindo o zero

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

2) Conjuntos dos números inteiros não negativos

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

3) Conjunto dos números inteiros não positivos

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

Números Racionais

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

São exemplos de números racionais:

$$\begin{aligned} -12/51 \\ -3 \\ -(-3) \\ -2,333\dots \end{aligned}$$

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

Como representar esses números?

Representação Decimal das Frações

Temos 2 possíveis casos para transformar frações em decimais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Representação Fracionária dos Números Decimais

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

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

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

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

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

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

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

Exemplo 1

Transforme a dízima 0,333... em fração

Sempre que precisar transformar, vamos chamar a dízima dada de x, ou seja

$$X = 0,333...$$

Se o período da dízima é de um algarismo, multiplicamos por 10.

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

E então subtraímos:

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

$$9x = 3$$

$$X = 3/9$$

$$X = 1/3$$

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

Exemplo 2

Seja a dízima 1,1212...

$$\text{Façamos } x = 1,1212...$$

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

Subtraindo:

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

$$99x = 111$$

$$X = 111/99$$

Números Irracionais

Identificação de números irracionais

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

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

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

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

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

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

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

Números Reais



ESTATUTO DO SERVIDOR

Lei Ordinária nº 3.181/76 - Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Funcionários do Município de Ribeirão Preto.....01

LEI ORDINÁRIA Nº 3.181/76 - DISPÕE SOBRE O REGIME JURÍDICO DOS FUNCIONÁRIOS DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

LEI Nº 3181/76

(Vide Leis Complementar nº 403/1994 e nº 811/1998, nº 2213/2007, nº 2284/2008)

DISPÕE SOBRE O REGIME JURÍDICO DOS FUNCIONÁRIOS DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou, e eu promulgo a seguinte lei:

Capítulo I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta lei institui o regime jurídico dos funcionários do Município de Ribeirão Preto.

§ 1º - As disposições desta lei, aplicam-se aos funcionários:

I - da Câmara Municipal respeitadas a sua competência constitucional privativa;

II - das Autarquias, que conservarem vinculação estatutária.

§ 2º - Para todos os efeitos que decorram desta lei, o Prefeito Municipal o Presidente da Câmara Municipal e os Superintendentes de Autarquias são denominados «AUTORIDADE».

Art. 2º Para os efeitos desta lei, FUNCIONÁRIO e a pessoa legalmente investida em cargo público.

Art. 3º CARGO PÚBLICO é aquele criado por lei, com denominação própria, em número certo e pago pelos cofres do Município, cometendo ao seu titular um conjunto de deveres, atribuições e responsabilidades.

Art. 4º O vencimento dos cargos públicos obedecerá a padrões fixados em lei.

Art. 5º É vedada a prestação de serviços gratuitos.

Art. 6º Os cargos serão considerados de carreira ou isolados, de provimento efetivo ou em comissão, na forma que a lei determinar.

Art. 7º CLASSE é um agrupamento de cargos da mesma profissão ou atividade, e de igual padrão de vencimento.

Art. 8º CARREIRA é um agrupamento de classes da mesma profissão ou atividade, com denominação própria.

§ 1º - As atribuições de cada carreira serão definidas em regulamento.

§ 2º - Respeitado o regulamento, as atribuições inerentes a uma carreira poderão ser cometidas, indistintamente, aos funcionários de suas diferentes classes.

§ 3º - É vedado atribuir-se ao funcionário encargos ou serviços diversos daqueles que são próprios de sua carreira ou cargo, e que, como, tais, sejam definidos em leis ou regulamentos, ressalvadas as funções de chefia e as comissões legais.

Art. 9º QUADRO é o conjunto de carreiras e cargos isolados.

Art. 10 - Não haverá equivalência entre os diferentes cargos isolados ou de carreira, quanto às atribuições, mas não haverá diferenciação nos respectivos padrões ou classes de vencimentos ou funções, desde que as denominações sejam idênticas.

Art. 11 - Os cargos públicos municipais serão acessíveis a todos os brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos nesta lei.

Capítulo II DO PROVIMENTO SECÇÃO I DO PROVIMENTO

Art. 12 - Os cargos públicos municipais serão providos por:

I - nomeação

II - promoção

III - transferência

IV - reintegração

V - aproveitamento

VI - reversão

Art. 13 - Compete ao Prefeito prover, mediante portaria, os cargos e funções públicas municipais, ressalvada a competência do presidente da Câmara Municipal, quanto aos cargos existentes em seus quadros e dos Superintendentes dos órgãos descentralizados, quanto aos respectivos servidores.

SECÇÃO II DA NOMEAÇÃO SUB-SECÇÃO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 14 - A nomeação, como forma de provimento inicial, será feita:

I - em caráter efetivo quando se tratar de cargo isolado ou de carreira, de provimento efetivo, e o candidato for ocupante de cargo público municipal, com estágio probatório completo;

II - em comissão, quando se tratar de cargo que, em decorrência de lei, assim deva ser provido;

III - em caráter efetivo, mas com sujeição a estágio probatório, quando se tratar de cargo de carreira ou isolado, preenchido em concurso por candidato estranho ao quadro do funcionalismo municipal ou sem o estágio referido no item I, acima.

Art. 15 - A nomeação obedecerá à ordem de classificação dos candidatos, habilitados em concurso.

Art. 16 - Será tornada sem efeito, em portaria, a nomeação, quando a posse não se verificar no prazo estabelecido.

Art. 17 - É vedada a nomeação de candidato habilitado em concurso após a expiração do prazo de sua validade.

Art. 18 - A portaria de provimento dos cargos públicos deverá conter, necessariamente, as seguintes indicações:

I - o cargo vago, com todos os elementos de identificação;

II - o caráter de investidura;

ESTATUTO DO SERVIDOR

III - o fundamento legal, bem como a indicação do padrão de vencimento do cargo;

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

SUB - SEÇÃO II DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 19 - Estágio probatório é o período de 3 (três) anos de efetivo exercício em que o servidor, nomeado para cargo de provimento efetivo, isolado ou de carreira, por meio de concurso público, será submetido à avaliação especial de desempenho, como condição obrigatória para a aquisição da estabilidade.

§ 1º - A avaliação especial de desempenho será executada com base em relatórios periódicos, preenchidos pelas chefias e por demais documentos que constituam elementos de convicção acerca do desempenho do servidor e será coordenada por uma comissão composta de, no mínimo, três servidores estáveis a serem indicados por Portaria do Chefe do Poder Executivo.

§ 2º - A comissão poderá, caso entenda necessário, realizar diligências, a fim de esclarecer situações ocorridas no procedimento de avaliação de desempenho.

§ 3º - O servidor, durante o estágio probatório, será submetido a, pelo menos, uma avaliação especial de desempenho por ano de efetivo exercício, em que serão apurados os seguintes requisitos:

- I - assiduidade;
- II - disciplina;
- III - eficiência;
- IV - capacidade funcional.

§ 4º - Os requisitos de que trata o parágrafo anterior, os métodos de pontuação, as atribuições da comissão de avaliação e o procedimento da avaliação especial de desempenho serão regulamentados por meio de Decreto do Chefe do Poder Executivo.

§ 5º - A comissão de avaliação de desempenho deverá apresentar relatório conclusivo pela permanência ou não do servidor no cargo para deliberação do Secretário da Administração.

§ 6º - Da decisão que acolher o parecer pela exoneração, caberá, no prazo de 10 dias a contar da ciência do servidor, um único recurso para o Secretário da Administração, que o decidirá no prazo de 10 dias.

§ 7º - O servidor aprovado será considerado estável por ato a ser apostilado em sua ficha funcional e o reprovado será exonerado por meio de Portaria da autoridade competente que deverá ser publicada no Diário Oficial do Município.»

§ 8º - Estas disposições são aplicáveis a todos os servidores efetivos da Administração Direta e Indireta e da Câmara Municipal, cabendo a cada uma das entidades a nomeação sua própria comissão especial de avaliação de desempenho, adequando o procedimento de acordo com cada estrutura administrativa. (Redação dada pela Lei Complementar nº **2418**/2010)

Art. 20 - Para efeito de estágio probatório só será contado o tempo de efetivo exercício prestado em outros cargos de provimento efetivo, desde que não haja ocorrido solução de continuidade do exercício.

SUB-SEÇÃO III DO CONCURSO

Art. 21 - Os concursos para preenchimento de cargos públicos serão supervisionados pela Comissão Municipal do Serviço Civil, de que trata o Capítulo IV desta lei.

Art. 22 - A primeira investidura em cargo, isolado ou de carreira, de provimento efetivo, efetuar-se-á mediante concurso, precedendo inspeção de saúde.

Art. 23 - O concurso será de provas, ou de provas e títulos, na conformidade da lei ou regulamento.

§ 1º - As provas serão avaliadas na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

§ 2º - Aos títulos, quando em concurso de provas e títulos, serão atribuídos até 50 (cinquenta) pontos.

§ 3º - As instruções de concurso definirão as provas e os títulos a serem considerados e o critério de julgamento, obedecidas às disposições legais.

§ 4º - Serão considerados habilitados os candidatos que obtiverem média igual ou superior a 50 (cinquenta) nas provas.

§ 5º - A classificação dos candidatos resultará da média geral das provas, somadas aos pontos obtidos com os títulos, quando estes forem considerados.

Art. 24 - Homologado o resultado do concurso à nomeação será feita de acordo com a classificação dos candidatos aprovados, preenchidas as vagas na classe inicial, dentro do prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - O prazo de validade dos concursos será de 2 (dois) anos, contados da homologação.

§ 2º - O concurso, uma vez aberto, deverá estar homologado dentro do prazo de 90 (noventa) dias.

§ 3º - Homologado o concurso será expedido pelo órgão de pessoal, o certificado de habilitação.

Art. 25 - Encerradas as inscrições legalmente processadas, para concurso ao preenchimento de qualquer cargo, não se abrirão novas inscrições antes da realização do certame.

Art. 26 - Todo concurso será precedido de ampla publicação de edital, com prazo mínimo de 10 (dez) dias para inscrição, e a ele serão admitidos todos os candidatos que satisfizerem as exigências legais, que serão objeto de divulgação no próprio edital. (Redação dada pela Lei Complementar nº **1679**/2004)

SUB-SEÇÃO IB DA POSSE

Art. 27 - POSSE é a investidura no cargo público.

Parágrafo Único. Não haverá posse nos casos de promoção e reintegração.

Art. 28 - Somente poderá ser empossado em cargo público quem satisfizer os seguintes requisitos:

- I - ser brasileiro;
- II - ter completado 18 (dezoito) anos de idade, e no máximo 50 (cinquenta), salvo se tratar de candidato já titular de cargo municipal de provimento efetivo;
- III - estar no gozo dos direitos políticos;

RETIFICAÇÃO

Professor de Educação Básica II - Anos Iniciais do

Ensino Fundamental

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto do Estado de São Paulo

RIBEIRÃO PRETO-SP

Professor de Educação Básica II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Volume II

Concurso Público Nº 001/2018-RETIFICADO

JL155-B-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto do Estado de São Paulo

Cargo: Professor de Educação Básica II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

(Baseado no Concurso Público Nº 001/2018-Retificado)

Volume I

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Estatuto do Servidor

Volume II

- Conhecimentos Pedagógicos e Legislação
- Bibliografia
- Legislação

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Ana Luiza Cesário
Thais Regis

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira
Julia Antoneli
Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

SUMÁRIO

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

A prática educativa do professor na educação infantil: A observação, registro e avaliação formativa;	01
A organização e planejamento do espaço na educação infantil;	06
A pedagogia de projetos didáticos;	28
O cuidar e o educar.	29
Os ambientes de aprendizagem na educação infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;	31
A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas;	38
O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygotsky e Wallon;	46
A matemática na educação infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil.....	47
Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola; função social da escola; educação inclusiva e compromisso ético e social do educador.	50
Gestão democrática: a participação como princípio.	64
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.	67
A integração entre educar e cuidar na educação básica.	73
Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.	74
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.	80
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade. ..	92
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.	112
Currículo nas séries iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização e letramento) e o desenvolvimento dos saberes escolares da matemática e das diversas áreas de conhecimento.	128
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; o trabalho por projetos..	174
A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem.	177
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador.	181

Bibliografia

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.....	01
ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica.....	10
AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016.....	11
CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.	13
COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5).....	38
CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7).....	41
DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.....	52
DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e 3; Capítulo III: unidades 4 e 5).	54
DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Capítulos: 3, 5 e 8. 6a Ed. São Paulo. Cortez, 2001.....	57
DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90.	57
FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.....	65
FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009.	66
FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização).	70
FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.	72

SUMÁRIO

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 1991 - Coleção Polêmicas do nosso tempo - volume 4. 26ª Edição.....	86
GADOTTI, Moacir & ROMÃO, J.E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001.....	86
GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade.	89
HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59.....	90
JÓFOLI, Zélia. A construção do conhecimento: papel do educador, do educando e da sociedade. In: Educação: Teorias e Práticas, ano 2, nº 2, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, p. 191 – 208.....	95
KLEIMAN, Angela & Signorini, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.....	99
LERNER, Delia. A matemática na escola – aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995.....	99
LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição – Porto Alegre, Artmed, 2002. ...	101
LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte.	106
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.	108
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.....	112
MOYLES, Jane R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre Artmed Editora, 2002.....	119
MORAN, José. A aprendizagem de ser educador.	120
MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. Publicado em: 29/10/2010.....	122
OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.	128
OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (capítulos: I, e do V ao XIX).	130
PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.....	131
PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3).....	135
PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1.....	137
PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24.....	142
QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED).	146
RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.....	150
RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001.	151
ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará. 2010.	154
TFOUNI, L.V. Letramento e Alfabetização. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1997.	168
VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do Conhecimento em Sala de aula. São Paulo. Libertad, 2002 - Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógica. 14ª Edição.....	169
VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38.	173
WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática.	185

SUMÁRIO

Legislação

BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.....	01
BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 214 e artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96.....	49
BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.....	54
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 7º a 24, 53 a 69, 131 a 140.....	101
BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada).....	109
BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.	125
BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.	136
BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009.	144
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 1 (Itens: Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientação Didática).	146
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 6 (1ª Parte).	177
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 7 (1ª Parte).	201
BRASIL. Resolução CNE/CP 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.....	218
BRASIL. Resolução CNE/CEB 03/10 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	220
Brasil. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	222
Brasil. Resolução CNE/CEB 1/ 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.....	222
Brasil. Resolução CNE/CEB 3/2010 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	220
Brasil. Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	224
RELATORES: Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Crav.	224

Documentos Complementares

Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos.	244
Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2016.....	244
Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos Brasília, 2016.	244
Marco Ação de Belém- 2010.....	244

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

A prática educativa do professor na educação infantil: A observação, registro e avaliação formativa;	01
A organização e planejamento do espaço na educação infantil;	06
A pedagogia de projetos didáticos;	28
O cuidar e o educar.	29
Os ambientes de aprendizagem na educação infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade;	31
A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas;	38
O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygotsky e Wallon;	46
A matemática na educação infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil.....	47
Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola; função social da escola; educação inclusiva e compromisso ético e social do educador.	50
Gestão democrática: a participação como princípio.	64
Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.	67
A integração entre educar e cuidar na educação básica.	73
Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.	74
Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.	80
Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade. ..	92
Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.	112
Currículo nas séries iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização e letramento) e o desenvolvimento dos saberes escolares da matemática e das diversas áreas de conhecimento.	128
Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; o trabalho por projetos..	174
A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem.	177
A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador.	181

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO FORMATIVA;

Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?¹

Pretende-se, aqui, explicitar as razões que levaram o Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Fundamental, através da Coordenação Geral de Educação Infantil, a promover o Encontro Técnico sobre a política de formação do profissional que trabalha com a educação da criança de zero a seis anos.

Para tanto, foram convidados especialistas de renome, profissionais dos sistemas de ensino, de agências de formação e de outras organizações que atuam na área e representantes dos Conselhos de Educação de âmbito federal e estadual.

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento, como mostrou uma recente revisão da literatura (Scarr e Eisenberg, 1993). No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas para a formação o profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches (Rosemberg et ai, 1992).

A importância atribuída ao fator "recursos humanos", para o alcance da qualidade, é evidenciada pelo destaque dado à questão no documento da Política de Educação Infantil proposta pelo MEC e apoiada por órgãos de governo e entidades da Sociedade Civil, em especial as que integram a Comissão Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993).

As diretrizes para uma política de recursos humanos explicitadas no referido documento fundamentam-se em alguns pressupostos, entre os quais se destacam:

(1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, destina-se às crianças de zero a seis anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e,

(2) em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola,

deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce.

No que se refere à formação, a Política explicita as seguintes diretrizes:

- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados.

- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional.

- A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.

- Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham na no prazo máximo de 8 (oito) anos. "(MEC/SEF/COEDI, 1993)".

Em decorrência dessas diretrizes, uma das ações prioritárias explicitadas na Política de Educação Infantil é a promoção da formação e valorização dos profissionais da área, o que exige acordos e compromissos entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. Ao MEC cabe o papel de articulação e coordenação, além do apoio técnico e financeiro a ações desenvolvidas nessa direção.

Assim, a definição de uma Política de Formação do Profissional constitui uma das tarefas mais urgentes para a implementação da Política de Educação Infantil, e, como pode ser verificado numa breve análise da situação atual, um importante desafio a ser enfrentado.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas do País. Especialmente nas primeiras, diagnósticos realizados por pesquisadores de instituições como a Fundação Carlos Chagas, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e universidades, mostram que muitos desses profissionais não têm formação adequada, percebem remuneração muito baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Mesmo no segmento da pré-escola, é grande o número de profissionais que não possuem segundo grau completo e que podem ser considerados leigos, "lato sensu" (Barreto). O percentual de leigos atinge 18,9% dos professores de pré-escola do País e em alguns estados supera um terço do corpo docente (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

Os professores da educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual maior (17%) tem curso superior. Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola. Sabe-se, entretanto, que a oferta de formação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo grau quanto no superior, apresenta números irrisórios. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 Concluintes e, em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação.

¹ Texto adaptado disponível em <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso “baixa remuneração - pouca qualificação” estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação. No caso da educação infantil, que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função. E preciso, portanto, conforme explicitado na Política, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam assegurados e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na Política de Educação Infantil.

Dada à complexidade da questão e a necessidade de que decisões sejam tomadas, e assumindo o papel articulador e coordenador da implementação das políticas educacionais, a SEF. Com o apoio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, tomou a iniciativa de promover a discussão do tema com os principais segmentos envolvidos: pesquisadores e especialistas, profissionais de agências formadoras, dos sistemas de ensino e de organizações não governamentais que atuam na área, representantes do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, técnicos do MEC e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil.

A organização dos temas do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil visou possibilitar a análise da questão, partindo da discussão sobre o currículo de Educação Infantil, o perfil e a carreira do profissional da área e as alternativas para sua formação nos cursos de segundo grau, supletivo e ensino superior e nos programas de capacitação em serviço. Para tanto, além dos textos produzidos pelos palestrantes e publicados neste volume, foram de fundamental importância os relatos de experiências dos sistemas municipais de educação de Campinas, Curitiba, Rio de Janeiro e Blumenau; de universidades, como as federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul; da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, da Secretaria do Bem-Estar Social, do município de São Paulo; e de organizações como o UNICEF e a AMEPPE (Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert). O relato sobre o sistema francês de formação de professores também foi muito útil para o debate.

A participação de representantes do Conselho Federal de Educação e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais possibilitou o envolvimento dessas importantes instâncias na discussão de um tema que deverá ser objeto de recomendações e normas emanadas por aquelas instituições. O relatório-síntese do Encontro é fruto da contribuição de todos os participantes e cumpre, assim, o objetivo de subsidiar o Ministério da Educação e do Desporto, os sistemas de ensino e as agências formadoras, na formulação de diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil.

Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério – 2º grau

Introdução

Inicialmente gostaria de explicitar dois entendimentos básicos que orientam o presente texto. O primeiro refere-se ao conceito de educação. O segundo refere-se ao que consideramos o pressuposto básico na formação de professores.

Na sequência, faremos algumas considerações sobre a formação de professores, especialmente em nível de ensino médio para, então, indicarmos os aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil.

I - Entendimentos básicos - Educação

A docência e a formação para ela é uma prática de educação. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem.

Nesse sentido, a sociedade construída pelos homens tem frente às crianças e jovens a dupla e indissociável tarefa de tomá-los ao mesmo tempo usuários e beneficiários da riqueza civilizatória historicamente acumulada, bem como partícipes e construtores dessa mesma riqueza. Ou seja, prepará-los para se elevarem ao nível da civilização atual - suas riquezas e seus problemas - para nela atuar com cidadãos ou, no dizer de SCHIMED - KOWAZIK (1983) para o incessante projeto de humanidade dos homens.

Nesse sentido a educação é uma prática de toda a sociedade. Especialmente, a educação escolar tem por finalidade possibilitar que nesse processo de humanização os alunos trabalhem os conhecimentos das ciências e da tecnologia, das artes e da cultura, desenvolvendo as habilidades para conhecê-los, revê-los, operá-los, transformá-los e as atitudes necessárias para tornar os conhecimentos cada vez mais direcionados na construção do humano, superando, portanto, os determinantes da sub-humanização.

Pressuposto na formação de professores

Tarefa complexa. Não para poucos. Dentre eles, os professores. Para os que necessitam ser preparados, formados. Uma formação que coloque no início, antecipadamente, o resultado das ações que se propõe empreender. (Pinto, 1969). O que, em se tratando de formar professores, implica num conhecimento (teórico-prático) da realidade existente. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir.

Exemplificando: na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é. Tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porque, que escola e que professores são

necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal – a realidade que se quer; e o real - o existente).

Após a explicitação da finalidade da educação e do pressuposto básico na formação de professores, consideramos, a seguir, face aos objetivos deste Encontro. Algumas questões relacionadas à formação de professores no ensino médio, evidenciando a problemática da educação infantil. Entendemos que a formação de professores no ensino médio é apenas uma das possibilidades de formação, sendo igualmente importante pensá-la no ensino superior e sob forma de educação continuada.

Historicamente a formação do professor para a educação infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos 70 e, após, na Habilitação Magistério.

Ao ensejo das conquistas expressas na Constituição de 88 e que apontam para a necessária institucionalização da educação infantil, faz-se oportuna a iniciativa do MEC em articular a Política Nacional, onde se inclui a formação de professores.

Nesse sentido, os estudos e pesquisas que temos feito sobre a formação de professores em nível de ensino médio poderão trazer alguma contribuição.

II Aprendendo com os erros - ou a importância da investigação e análise crítica sobre a formação.

Parece-nos oportuno trazermos à reflexão dos grupos que ora iniciam um processo sistemático de formação do professor para a educação infantil, alguns problemas que marcam a evolução da formação de professores no ensino médio. Assim, num breve panorama, podemos fazer os seguintes registros:

1 - Em finais dos anos 60 o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) promoveu uma série de estudos e diagnósticos sobre a realidade do ensino Normal, evidenciando sua problemática.

Eny Caldeira (1956), relatando resultados parciais de pesquisa feita em alguns estados brasileiros, constata que os programas desenvolvidos nos cursos não satisfaziam as necessidades de formação de professores capazes de fazer frente aos problemas reais encontrados no ensino primário.

Lúcia Pinheiro (1977) constata, sobre a perda de especificidade do Ensino Normal As Escolas Normais e com frequência os próprios Institutos de Educação, vêm funcionando como simples cursos a mais, sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios Sobre o distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola primária também foi diagnosticado:

"(...) embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios

de ação que, em cada caso, impõem aos educadores. Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções."

A análise crítica, rigorosa e lúcida produzida pelos intelectuais educadores no interior do próprio órgão responsável pela elaboração e/ou execução da política dos cursos de formação de professores, e aqui brevemente por nós retomada, coloca em evidência os problemas no interior dos próprios cursos, e nas suas determinações pelo sistema escolar/político mais amplo.

A deterioração aqui evidenciada no interior das escolas normais é produto da deterioração e/ou precariedade do sistema de formação de professores como um todo, especialmente os equívocos da própria institucionalização da Universidade entre nós.

A escola normal (oficial e privada) traduz no seu interior - na sua organização e funcionamento, no seu currículo e nos programas, nos métodos de formação, nos seus professores (no trabalho destes) - o não compromisso com a formação do professor necessário à transformação quantitativa e qualitativa do ensino primário, isto é, a escola normal não estava sendo capaz de formar professor capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária.

Contrariamente à tendência que vinha sendo amplamente apontada, em finais dos anos 60, de ampliar e configurar a especificidade do ensino normal, a Lei 5692, em 1971, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o ensino normal em uma das habilitações profissionais de 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante. Na verdade reduziu e resumiu o curso normal a um apêndice profissionalizante no 2º grau.

Com a edição da "Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º grau e 2º graus" (Lei 5.692), em 1971, o curso de magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de 2º grau. Com esta mudança extinguiu-se, em primeiro lugar a formação de "professores regentes" e, em segundo lugar, descaracterizou-se a estrutura anterior do curso.

Em outras palavras: a formação de professores para a docência nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas. Os antigos institutos de educação, pouco a pouco, deixaram de existir, e a formação de professores para ministrar aulas na habilitação ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia.

Em coerência com os princípios estabelecidos pela lei, o Parecer do Conselho Federal de Educação que versava sobre a Habilitação Específica para o Magistério (Parecer 3.491/72) estabelecia que "O currículo apresenta um Núcleo Comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte de formação especial, que apresenta o mínimo necessário à habilitação profissional". Este trecho demonstra a dicotomia entre dois elementos que deveriam ser indissociáveis.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva [et. al.]. Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006..... 01
- ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica..... 10
- AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016..... 11
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Relações Contemporâneas Escola-Família. p. 28-32. In: CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 13
- COLL, César. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Capítulos 4 e 5)..... 38
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7)..... 41
- DE LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992..... 52
- DELIZOICOV. Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e 3; Capítulo III: unidades 4 e 5)..... 54
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Capítulos: 3, 5 e 8. 6a Ed. São Paulo. Cortez, 2001..... 57
- DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90. 57
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999..... 65
- FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009. 66
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados, 1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização). 70
- FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 72
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo. Cortez, 1991 - Coleção Polêmicas do nosso tempo - volume 4. 26ª Edição..... 86
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, J.E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2001..... 86
- GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. 89
- HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59..... 90
- JÓFOLI, Zélia. A construção do conhecimento: papel do educador, do educando e da sociedade. In: Educação: Teorias e Práticas, ano 2, nº 2, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, p. 191 – 208..... 95
- KLEIMAN, Angela & Signorini, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000..... 99
- LERNER, Delia. A matemática na escola – aqui e agora. Porto Alegre: Artmed, 1995..... 99
- LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição – Porto Alegre, Artmed, 2002. ... 101
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte. 106
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001..... 108
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3..... 112
- MOYLES, Jane R. Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre Artmed Editora, 2002..... 119
- MORAN, José. A aprendizagem de ser educador. 120
- MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. Publicado em: 29/10/2010..... 122
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993. 128
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (capítulos: I, e do V ao XIX). 130
- PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006..... 131
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3)..... 135
- PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1..... 137
- PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Ideias nº 8. 1.990, p 17-24..... 142

BIBLIOGRAFIA

- QUEIROZ, Cecília T. A. P. de; MOITA, Filomena M. G. da S.C. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. (MEC/SEB/SEED)..... 146
- RESENDE, L. M. G. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998..... 150
- RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001..... 151
- ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. SEESP. Universidade Federal do Ceará. 2010..... 154
- TFOUNI, L.V. Letramento e Alfabetização. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1997. 168
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do Conhecimento em Sala de aula. São Paulo. Libertad, 2002 - Centro de Pesquisa, formação e Assessoria Pedagógica. 14ª Edição..... 169
- VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38..... 173
- WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática..... 185

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

Introdução

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I. construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II. garantir o desenvolvimento nacional;
- III. erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV. promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. CF 1988

A igualdade é um tema que tem exercido enorme fascínio entre os homens e mulheres, desde que os gregos atenienses instituíram a ágora – a praça pública na qual os cidadãos se reuniam para discutir e deliberar as questões políticas que diziam respeito à polis, à sua cidade. O ideal de igualdade tem sido perseguido pela humanidade e está presente em todas as épocas e em todos os países, em que pesem as inúmeras controvérsias e polêmicas que sempre suscita. Nos tempos atuais, no Brasil, o ideal da igualdade também emerge no debate sobre as políticas públicas direcionadas ao atendimento da população em um país marcado pela injustiça e por desigualdades socioeconômicas.

De fato, no Brasil, com uma população de quase 180 milhões, verifica-se que é muito grande o número de pessoas que vivem em condições de extrema pobreza – mais de 20 milhões, estimado em 2003, o que corresponde a “mais de duas vezes a população de Portugal”. O contingente de pessoas pobres no país foi estimado em 54 milhões em 2003, ou seja, “mais do que a população total combinada dos outros três países do Mercosul (Argentina, Paraguai e Uruguai)”. Além disso, a distância entre os muito pobres e os ricos no Brasil permanece: “o quinto mais rico da população tem uma renda 30 vezes maior do que a renda do quinto mais pobre da população”. Esse quadro faz o Brasil ser considerado uma das cinco sociedades mais desiguais do mundo.

Nessa situação de exclusão encontra-se também parte significativa das crianças e dos 35 milhões de jovens entre 15 e 24 anos que enfrentam a violência, o desemprego, o tráfico, a gravidez indesejada e precoce, a ausência de oportunidades para o seu pleno desenvolvimento pessoal e sociocultural.

Reverter esse quadro exige esforços gigantescos dos governos e da sociedade e requer a definição e o desenvolvimento de políticas públicas que visem à superação das desigualdades que se manifestam em todos os setores.

A definição dessas políticas, contudo, não se dá de forma automática nem linear, tendo em vista que se situam no interior de processos políticos e sociais complexos e contraditórios onde sobressaem interesses diversificados de diferentes grupos e classes sociais.

Nesse cenário, não surpreende que o debate sobre as políticas públicas seja demarcado por posições conflitantes em relação à sociedade, ao mundo do trabalho, ao Estado e aos direitos do cidadão e que se manifestam com muita clareza nas lutas sociais. Essas visões estão presentes na definição do papel do Estado nos diferentes contextos sociopolíticos, na formulação das políticas de desenvolvimento que se materializam nos programas e projetos governamentais e nas iniciativas da sociedade civil. Estão presentes também nas concepções sobre o mundo do trabalho, e nas orientações que predominam no tocante à destinação dos frutos do trabalho humano. Estão presentes ainda nas decisões que afetam todas as esferas da convivência social e humana.

O princípio da igualdade integra também o ideário da “educação para todos” e tem sido objeto de variadas interpretações com desdobramentos nas práticas sociais e educativas. No Brasil, nos anos recentes, a igualdade referenciada à educação é um dos princípios da Constituição Federal de 1988. Cury, ao analisar o direito à educação, destaca que “o pressuposto do direito ao conhecimento é a igualdade. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais”.

Garantir, portanto, o princípio da igualdade social em um projeto de desenvolvimento que tenha o homem como cerne constitui um desafio para todos aqueles que lutam por uma sociedade justa, o que compreende a luta por uma escola que se constitua efetivamente um espaço de formação para a cidadania. É evidente que uma escola que busque cumprir o papel acima destacado desenvolve ritos e práticas no seu cotidiano que vão além do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos reservados a cada nível e modalidade de ensino. A questão central, nesse caso, é o modo como se desenvolve o processo educativo, no que está implicado desde as formas de exercício da gestão da escola até as relações professor-aluno em sala de aula. Dessa perspectiva é que se pode entender a importância em compreender e debater a vinculação entre o Conselho Escolar, a gestão da educação, os processos de ensino e aprendizagem e a busca de padrões de igualdade na relação entre educação e desenvolvimento social.

Neste caderno, intitulado Conselho Escolar e a relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social, procura-se, junto aos Conselhos Escolares, ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas, a saber:

Como combater a exclusão e a discriminação?

Como promover um clima de acolhimento para crianças e jovens? Como reforçar a construção do projeto político-pedagógico considerando o entorno da escola e a comunidade local sem perder de vista a relação com o mundo?

O aprofundamento desse debate na escola é potencialmente rico por possibilitar a todos os profissionais da educação, aos pais e aos estudantes ampliarem a compreensão das vinculações da escola com a sociedade e com os projetos socioeducativos, bem como o (re)conhecimento dos mecanismos de exclusão e discriminação de quaisquer ordens, presentes na sociedade e na escola, para melhor enfrentá-los e superá-los. Como afirma Cury, “a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes e entre os indivíduos que as compõem e as expressam”.

I – Desenvolvimento com igualdade social: de quê estamos falando?

Para ampliar a compreensão a respeito da temática focalizada neste caderno – educação e desenvolvimento com igualdade social –, é necessário, inicialmente, alertar o leitor sobre a existência de perspectivas diversas sobre o que seja desenvolvimento. Com efeito, existem óticas diferenciadas a respeito desse tema decorrentes de posicionamentos político ideológicos diversos. Isso também ocorre quando o debate focaliza a temática do desenvolvimento local sustentável. Dentre estudiosos do tema, Deluiz e Novicki apontam para três concepções de desenvolvimento sustentável.

Uma primeira concepção de desenvolvimento sustentável pode ser encontrada no Relatório Brundtland, de 1987, produzido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU. Neste relatório, o desenvolvimento sustentável é aquele que “atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades”, ou seja, aquele que “garante um crescimento econômico vigoroso e, ao mesmo tempo, social e ambientalmente sustentável”. Esta concepção de desenvolvimento sustentável tem como princípio norteador o crescimento econômico e a eficiência na lógica do mercado. Nessa concepção, o livre mercado é o instrumento que permite a distribuição eficiente dos recursos planetários e, neste sentido, a relação trabalho e meio ambiente está subordinada ao capital, com sérias consequências para o mundo do trabalho e para os recursos naturais.

Uma segunda concepção de desenvolvimento sustentável entende que a sustentabilidade seria alcançada, por um lado, com a preservação e construção de comunidades sustentáveis “que desenvolvem relações tradicionais com o meio físico natural de que depende sua sobrevivência” e, por outro lado, com o fortalecimento dos Estados nacionais, que poderiam implementar políticas em oposição aos objetivos do livre comércio e à erosão das fronteiras nacionais. Esta concepção, como observam os citados au-

tores, muito embora seja portadora de uma crítica ao capitalismo globalizado e seus impactos sobre a autonomia dos Estados nacionais, propõe uma volta ao passado e o homem é visto em posição de subserviência em relação à natureza. Por fim, uma terceira concepção de desenvolvimento sustentável tem como perspectiva a “sustentabilidade democrática”. Tal concepção supõe uma mudança na orientação do desenvolvimento econômico, contemplando a justiça social, a superação da desigualdade socioeconômica e os processos democráticos. A questão da sustentabilidade é discutida no campo das relações sociais e há o entendimento de que “as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável são construções sociais fruto do embate político entre os vários atores em busca de hegemonia de suas posições” (idem). Nesta perspectiva, o mercado e a visão economicista deixam de ter a centralidade e cedem lugar “a uma perspectiva de desenvolvimento democrático, que se realiza na partição da riqueza social e na distribuição do controle sobre os recursos, inclusive os provenientes da natureza, explicitando o cunho político desta apropriação” (idem). Em tal concepção de desenvolvimento, que tem “a equidade como princípio da sustentabilidade”, fica claro que a desigualdade social e a degradação ambiental têm suas raízes no sistema capitalista.

Considerando esta última visão, entende-se, neste texto, que a consolidação de um projeto de desenvolvimento no Brasil requer: a) a articulação entre democracia participativa e democracia representativa; b) a inclusão social nos processos concernentes à ampliação das oportunidades produtivas e à melhoria da qualidade de vida; e c) a articulação institucional entre os entes e as diversas instâncias da Federação que seja expressa nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Esta posição apoia-se, de um lado, no pressuposto de que o desenvolvimento se situa num campo de conflitos de interesse de grupos e classes sociais e, portanto, não é um fenômeno ou processo neutro; e, de outro lado, que o desenvolvimento, por não se constituir em um fenômeno padronizado, é uma possibilidade aberta de construção de novas regras e práticas institucionais, a partir do envolvimento de múltiplos atores sociais. Essa compreensão está subjacente aos conceitos de desenvolvimento local e desenvolvimento local sustentável, termos que aparecem constantemente na mídia, nos discursos e nos programas e projetos de desenvolvimento. São termos igualmente polissêmicos, ou seja, termos que têm muitas significações e que geram múltiplas interpretações.

Nessa concepção de desenvolvimento local é atribuído ao indivíduo, na sua inter-relação com a sociedade local, o protagonismo no desencadeamento de ações que visam à mudança. Esse assumir de responsabilidade é considerada como uma das formas de garantir a sua sustentabilidade, o que implica uma mudança de postura e de comportamento do indivíduo em sua relação com o contexto social e da comunidade na qual está inserido. Têm sido várias as iniciativas oficiais e de instituições da sociedade civil que visam estimular as comunidades a assumirem um papel central na história de construção de seu território. Isso tem sido

LEGISLAÇÃO

BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.....	01
BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 214 e artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96.....	49
BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.....	54
BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 7º a 24, 53 a 69, 131 a 140.....	101
BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada).....	109
BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010.....	125
BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.....	136
BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009.....	144
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 1 (Itens: Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientação Didática).....	146
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 6 (1ª Parte).....	177
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 7 (1ª Parte).....	201
BRASIL. Resolução CNE/CP 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.....	218
BRASIL. Resolução CNE/CEB 03/10 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.....	220
Brasil. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	222
Brasil. Resolução CNE/CEB 1/ 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.....	222
Brasil. Resolução CNE/CEB 3/2010 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.....	220
Brasil. Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	
RELATORES: Adeum Hilário Sauer, Cesar Callegari, Clélia Brandão Alvarenga Crav.....	224

Documentos Complementares

Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos.....	244
Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2016.....	244
Educação 2030 - Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos Brasília, 2016.	244
Marco Ação de Belém- 2010.....	244

LEGISLAÇÃO: BRASIL. A CRIANÇA DE 6 ANOS, A LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. BRASÍLIA, 2009.

A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade¹

Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobretudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida "compensatória" ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e res-

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859

pondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Neste texto, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa "sociedade mediada pela escrita" e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita

Tendo como marco conceitual a obra "História social da criança e da família" (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é

um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma "pré" etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sóciohistórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer "o quê" - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; "o quando" - a partir de que faixa de idade; e "o como" - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma "artificialização" da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos, canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas "elementares", tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas "superiores" é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos. Tais instru-