



CÓD: OP-073MR-24
7908403551019

CÁCERES-MT

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES – MATO GROSSO

Professor Licenciado em Pedagogia

EDITAL N.º 01/2024 – PMC, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2024

Língua Portuguesa

1. Leitura: compreensão e interpretação de variados gêneros discursivos	5
2. As condições de produção de um texto e as marcas composicionais de gêneros textuais diversos	12
3. Linguagem e adequação social: Variedades linguísticas e seus determinantes sociais, regionais, históricos e individuais.....	14
4. Registros formal e informal da linguagem. Oralidade e escrita	15
5. Aspectos linguísticos na construção do texto: Fonética: prosódia.....	16
6. ortografia	17
7. Morfologia: formação, classificação e flexão das palavras; colocação pronominal, emprego de nomes, pronomes, conjunções, advérbios, preposições, modos, tempos e vozes verbais	18
8. Sintaxe: frase, oração, períodos compostos por coordenação e subordinação	24
9. concordâncias verbal e nominal	27
10. regências verbal e nominal	29
11. Semântica: polissemia, sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia, hiperonímia, denotação e conotação.....	30
12. figuras de linguagem.....	30
13. Textualidade: coesão, coerência, argumentação e intertextualidade.....	33
14. Pontuação	41

Fundamentos de Educação e Legislação

1. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e suas alterações – Capítulo III	51
2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e suas alterações	55
3. Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.....	72
4. Mecanismos de financiamento da educação pública	88
5. A educação na Lei Orgânica Municipal de Cáceres/MT	89
6. Pressupostos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação.....	90
7. Políticas públicas para a educação especial	94
8. políticas públicas de educação do campo.....	101
9. Tendências Pedagógicas.....	104
10. Relação entre educação, escola e sociedade	113
11. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e suas implicações para a Educação.	113

Conhecimentos Específicos Professor Licenciado em Pedagogia

1. Educação Especial/Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental	155
2. Pesquisa em educação.....	155
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): BNCC como norte para os currículos dos sistemas de ensino e redes, bem como para as propostas pedagógicas das escolas; A Educação Infantil; Ensino de Linguagens; Ensino de Matemática; Ensino de Ciências da Natureza; Ensino de Ciências Humanas	163
4. Alfabetização e Letramento: conceitos, relações e processos pedagógicos	205
5. O jogo e a brincadeira na escola	208
6. Currículo e cultura: Concepções críticas e não críticas de currículo; Valorização das diferenças individuais e o combate à desigualdade.....	214

ÍNDICE

7. Planos, programas e projetos educacionais.....	226
8. Organização do trabalho pedagógico: Gestão democrática nos sistemas de ensino e na escola.....	235
9. Planejamento: concepções, níveis e componentes.....	241
10. Projeto Político-Pedagógico (PPP): concepções, princípios e eixos norteadores.....	241
11. Avaliação educacional: Concepções, práticas e instrumentos para a avaliação da aprendizagem; Avaliação institucional; Avaliação de redes de ensino. Avaliação da escola e da aprendizagem.....	248

Elementos envolvidos na interpretação textual³

Toda interpretação de texto envolve alguns elementos, os quais precisam ser levados em consideração para uma interpretação completa

a) Texto: é a manifestação da linguagem. O texto⁴ é uma unidade global de comunicação que expressa uma ideia ou trata de um assunto determinado, tendo como referência a situação comunicativa concreta em que foi produzido, ou seja, o contexto. São enunciados constituídos de diferentes formas de linguagem (verbal, vocal, visual) cujo objetivo é comunicar. Todo texto se constrói numa relação entre essas linguagens, as informações, o autor e seus leitores. Ao pensarmos na linguagem verbal, ele se estrutura no encadeamento de frases que se ligam por mecanismos de coesão (relação entre as palavras e frases) e coerência (relação entre as informações). Essa relação entre as estruturas linguísticas e a organização das ideias geram a construção de diferentes sentidos. O texto constitui-se na verdade em um espaço de interação entre autores e leitores de contextos diversos.⁵ Dizemos que o texto é um todo organizado de sentido construído pela relação de sentido entre palavras e frases interligadas.

b) Contexto: é a unidade maior em que uma menor se insere. Pode ser extra ou intralinguístico. O primeiro refere-se a tudo mais que possa estar relacionado ao ato da comunicação, como época, lugar, hábitos linguísticos, grupo social, cultural ou etário dos falantes aos tempos e lugares de produção e de recepção do texto. Toda fala ou escrita ocorre em situações sociais, históricas e culturais. A consideração desses espaços de circulação do texto leva-nos a descobrir sentidos variados durante a leitura. O segundo se refere às relações estabelecidas entre palavras e ideias dentro do texto. Muitas vezes, o entendimento de uma palavra ou ideia só ocorre se considerarmos sua posição dentro da frase e do parágrafo e a relação que ela estabelece com as palavras e com as informações que a precedem ou a sucedem. Vamos a dois exemplos para entendermos esses dois contextos, muito necessários à interpretação de um texto.

Observemos o primeiro texto



<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/01/o-mundo-visto-bpor-mafaldab.html>

Na tirinha anterior, a personagem Mafalda afirma ao Felipe que há um doente na casa dela. Quando pensamos na palavra doente, já pensamos em um ser vivo com alguma enfermidade. Entretanto, ao adentrar o quarto, o leitor se depara com o globo terrestre deitado sobre a cama. A interpretação desse texto, constituído de linguagem verbal e visual, ocorre pela relação que estabelecemos entre o texto e o contexto extralinguístico. Se pensarmos nas possíveis doenças do mundo, há diversas possibilidades de sentido de acordo com o contexto relacionado, dentre as quais listamos: problemas ambientais, corrupção, problemas ditatoriais (relacionados ao contexto de produção das tiras da Mafalda), entre outros.

Observemos agora um exemplo de intralinguístico



<https://www.imagemwhats.com.br/tirinhas-do-calvin-e-haroldo-para-compartilhar-143/>

³ <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/o-que-texto.htm>

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

⁴ <https://www.enemvirtual.com.br/o-que-e-texto-e-contexto/>

⁵ PLATÃO, Fiorin, *Lições sobre o texto*. Ática 2011.

Nessa tirinha anterior, podemos observar que, no segundo quadrinho, a frase “eu acho que você vai” só pode ser compreendida se levarmos em consideração o contexto intralinguístico. Ao considerarmos o primeiro quadrinho, conseguimos entender a mensagem completa do verbo “ir”, já que obtemos a informação que ele não vai ou vai à escola

c) Intertexto/Intertextualidade: ocorre quando percebemos a presença de marcas de outro(s) texto(s) dentro daquele que estamos lendo. Observemos o exemplo a seguir



<https://priscilapantaleao.wordpress.com/2013/06/26/tipos-de-intertextualidade/>

Na capa do gibi anterior, vemos a Magali na atuação em uma peça de teatro. Ao pronunciar a frase “comer ou não comer”, pela estrutura da frase e pelos elementos visuais que remetem ao teatro e pelas roupas, percebemos marca do texto de Shakespeare, cuja frase seria “ser ou não”. Esse é um bom exemplo de intertexto.

Conhecimentos necessários à interpretação de texto⁶

Na leitura de um texto são mobilizados muitos conhecimentos para uma ampla compreensão. São eles:

Conhecimento enciclopédico: conhecimento de mundo; conhecimento prévio que o leitor possui a partir das vivências e leituras realizadas ao longo de suas trajetórias. Esses conhecimentos são essenciais à interpretação da variedade de sentidos possíveis em um texto.

O conceito de conhecimento Prévio⁷ refere-se a uma informação guardada em nossa mente e que pode ser acionada quando for preciso. Em nosso cérebro, as informações não possuem locais exatos onde serão armazenadas, como gavetas. As memórias são complexas e as informações podem ser recuperadas ou reconstruí-

⁶ KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

⁷ <https://bit.ly/2P415JM>.

das com menor ou maior facilidade. Nossos conhecimentos não são estáticos, pois o cérebro está captando novas informações a cada momento, assim como há informações que se perdem. Um conhecimento muito utilizado será sempre recuperado mais facilmente, assim como um pouco usado precisará de um grande esforço para ser recuperado. Existem alguns tipos de conhecimento prévio: o intuitivo, o científico, o linguístico, o enciclopédico, o procedimental, entre outros. No decorrer de uma leitura, por exemplo, o conhecimento prévio é criado e utilizado. Por exemplo, um livro científico que explica um conceito e depois fala sobre a utilização desse conceito. É preciso ter o conhecimento prévio sobre o conceito para se aprofundar no tema, ou seja, é algo gradativo. Em leitura, o conhecimento prévio são informações que a pessoa que está lendo necessita possuir para ler o texto e compreendê-lo sem grandes dificuldades. Isso é muito importante para a criação de inferências, ou seja, a construção de informações que não são apresentadas no texto de forma explícita e para a pessoa que lê conectar partes do texto construindo sua coerência.

Conhecimento linguístico: conhecimento da linguagem; Capacidade de decodificar o código linguístico utilizado; Saber acerca do funcionamento do sistema linguístico utilizado (verbal, visual, vocal).

Conhecimento genérico: saber relacionado ao gênero textual utilizado. Para compreender um texto é importante conhecer a estrutura e funcionamento do gênero em que ele foi escrito, especialmente a função social em que esse gênero é usualmente empregado.

Conhecimento interacional: relacionado à situação de produção e circulação do texto. Muitas vezes, para entender os sentidos presente no texto, é importante nos atentarmos para os diversos participantes da interação social (autor, leitor, texto e contexto de produção).

Diferentes Fases de Leitura⁸

Um texto se constitui de diferentes camadas. Há as mais superficiais, relacionadas à organização das estruturas linguísticas, e as mais profundas, relacionadas à organização das informações e das ideias contidas no texto. Além disso, existem aqueles sentidos que não estão imediatamente acessíveis ao leitor, mas requerem uma ativação de outros saberes ou relações com outros textos.

Para um entendimento amplo e profundo do texto é necessário passar por todas essas camadas. Por esse motivo, dizemos que há diferentes fases da leitura de um texto.

Leitura de reconhecimento ou pré-leitura: classificada como leitura prévia ou de contato. É a primeira fase de leitura de um texto, na qual você faz um reconhecimento do “território” do texto. Nesse momento **identificamos** os elementos que compõem o enunciado. Observamos o título, subtítulos, ilustrações, gráficos. É nessa fase que entramos em contato pela primeira vez com o assunto, com as opiniões e com as informações discutidas no texto.

⁸ CAVALCANTE FILHO, U. *ESTRATÉGIAS DE LEITURA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE: DA DECODIFICAÇÃO À LEITURA CRÍTICA*. In: **ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

A **Citação** é o Acréscimo de partes de outras obras numa produção textual, de forma que dialoga com ele; geralmente vem expressa entre aspas e itálico, já que se trata da enunciação de outro autor. Esse recurso é importante haja vista que sua apresentação sem relacionar a fonte utilizada é considerado “plágio”. Do Latim, o termo “citação” (*citare*) significa convocar.

A **Alusão** faz referência aos elementos presentes em outros textos. Do Latim, o vocábulo “alusão” (*alludere*) é formado por dois termos: “*ad*” (a, para) e “*ludere*” (brincar).

Pastiche é uma recorrência a um gênero.

A **Tradução** está no campo da intertextualidade porque implica a recriação de um texto.

Evidentemente, a intertextualidade está ligada ao “conhecimento de mundo”, que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos.

A intertextualidade pressupõe um universo cultural muito amplo e complexo, pois implica a identificação / o reconhecimento de remissões a obras ou a textos / trechos mais, ou menos conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a função daquela citação ou alusão em questão.

Intertextualidade explícita e intertextualidade implícita

A intertextualidade pode ser caracterizada como explícita ou implícita, de acordo com a relação estabelecida com o texto fonte, ou seja, se mais direta ou se mais subentendida.

A intertextualidade explícita:

- é facilmente identificada pelos leitores;
- estabelece uma relação direta com o texto fonte;
- apresenta elementos que identificam o texto fonte;
- não exige que haja dedução por parte do leitor;
- apenas apela à compreensão do conteúdos.

A intertextualidade implícita:

- não é facilmente identificada pelos leitores;
- não estabelece uma relação direta com o texto fonte;
- não apresenta elementos que identificam o texto fonte;
- exige que haja dedução, inferência, atenção e análise por parte dos leitores;
- exige que os leitores recorram a conhecimentos prévios para a compreensão do conteúdo.

PONTUAÇÃO

Os **sinais de pontuação** são recursos gráficos que se encontram na linguagem escrita, e suas funções são demarcar unidades e sinalizar limites de estruturas sintáticas. É também usado como um recurso estilístico, contribuindo para a coerência e a coesão dos textos.

São eles: o ponto (.), a vírgula (,), o ponto e vírgula (;), os dois pontos (:), o ponto de exclamação (!), o ponto de interrogação (?), as reticências (...), as aspas (“”), os parênteses (()), o travessão (—), a meia-risca (–), o apóstrofo (’), o asterisco (*), o hífen (-), o colchetes ([]) e a barra (/).

Confira, no quadro a seguir, os principais sinais de pontuação e suas regras de uso.

SINAL	NOME	USO	EXEMPLOS
.	Ponto	Indicar final da frase declarativa Separar períodos Abreviar palavras	Meu nome é Pedro. Fica mais. Ainda está cedo Sra.
:	Dois-pontos	Iniciar fala de personagem Antes de aposto ou orações apositivas, enumerações ou sequência de palavras para resumir / explicar ideias apresentadas anteriormente Antes de citação direta	A princesa disse: - Eu consigo sozinha. Esse é o problema da pandemia: as pessoas não respeitam a quarentena. Como diz o ditado: "olho por olho, dente por dente".
...	Reticências	Indicar hesitação Interromper uma frase Concluir com a intenção de estender a reflexão	Sabe... não está sendo fácil... Quem sabe depois...
()	Parênteses	Isolar palavras e datas Frases intercaladas na função explicativa (podem substituir vírgula e travessão)	A Semana de Arte Moderna (1922) Eu estava cansada (trabalhar e estudar é puxado).
!	Ponto de Exclamação	Indicar expressão de emoção Final de frase imperativa Após interjeição	Que absurdo! Estude para a prova! Ufa!
?	Ponto de Interrogação	Em perguntas diretas	Que horas ela volta?
—	Travessão	Iniciar fala do personagem do discurso direto e indicar mudança de interlocutor no diálogo Substituir vírgula em expressões ou frases explicativas	A professora disse: — Boas férias! — Obrigado, professora. O corona vírus — Covid-19 — ainda está sendo estudado.

Vírgula

A vírgula é um sinal de pontuação com muitas funções, usada para marcar uma pausa no enunciado. Veja, a seguir, as principais regras de uso obrigatório da vírgula.

- Separar termos coordenados: *Fui à feira e comprei abacate, mamão, manga, morango e abacaxi.*
- Separar aposto (termo explicativo): *Belo Horizonte, capital mineira, só tem uma linha de metrô.*
- Isolar vocativo: *Boa tarde, Maria.*
- Isolar expressões que indicam circunstâncias adverbiais (modo, lugar, tempo etc): *Todos os moradores, calmamente, deixaram o prédio.*
- Isolar termos explicativos: *A educação, a meu ver, é a solução de vários problemas sociais.*
- Separar conjunções intercaladas, e antes dos conectivos "mas", "porém", "pois", "contudo", "logo": *A menina acordou cedo, mas não conseguiu chegar a tempo na escola. Não explicou, porém, o motivo para a professora.*
- Separar o conteúdo pleonástico: *A ela, nada mais abala.*

No caso da vírgula, é importante saber que, em alguns casos, ela não deve ser usada. Assim, **não** há vírgula para separar:

- Sujeito de predicado.
- Objeto de verbo.
- Adjunto adnominal de nome.
- Complemento nominal de nome.
- Predicativo do objeto do objeto.
- Oração principal da subordinada substantiva.
- Termos coordenados ligados por "e", "ou", "nem".

VI - a promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

VII - a promoção de estudos e pesquisas, de estatísticas e de outras informações relevantes às consequências e à frequência das formas de violência contra a criança e o adolescente para a sistematização de dados nacionalmente unificados e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

VIII - o respeito aos valores da dignidade da pessoa humana, de forma a coibir a violência, o tratamento cruel ou degradante e as formas violentas de educação, correção ou disciplina; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

IX - a promoção e a realização de campanhas educativas direcionadas ao público escolar e à sociedade em geral e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, incluídos os canais de denúncia existentes; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

X - a celebração de convênios, de protocolos, de ajustes, de termos e de outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não governamentais, com o objetivo de implementar programas de erradicação da violência, de tratamento cruel ou degradante e de formas violentas de educação, correção ou disciplina; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XI - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros, dos profissionais nas escolas, dos Conselhos Tutelares e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas referidos no inciso II deste caput, para que identifiquem situações em que crianças e adolescentes vivenciam violência e agressões no âmbito familiar ou institucional; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, bem como de programas de fortalecimento da parentalidade positiva, da educação sem castigos físicos e de ações de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

XIII - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, dos conteúdos relativos à prevenção, à identificação e à resposta à violência doméstica e familiar. (Incluído pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas da saúde e da educação, além daquelas às quais se refere o art. 71 desta Lei, entre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e a comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de crimes praticados contra a criança e o adolescente. (Redação dada pela Lei nº 14.344, de 2022) Vigência

Parágrafo único. São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do

cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Art. 72. As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção especial outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta Lei.

CAPÍTULO II DA PREVENÇÃO ESPECIAL

SEÇÃO I DA INFORMAÇÃO, CULTURA, LAZER, ESPORTES, DIVERSÕES E ESPETÁCULOS

Art. 74. O poder público, através do órgão competente, regulará as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada.

Parágrafo único. Os responsáveis pelas diversões e espetáculos públicos deverão afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação.

Art. 75. Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária.

Parágrafo único. As crianças menores de dez anos somente poderão ingressar e permanecer nos locais de apresentação ou exibição quando acompanhadas dos pais ou responsável.

Art. 76. As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infante juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas.

Parágrafo único. Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição.

Art. 77. Os proprietários, diretores, gerentes e funcionários de empresas que explorem a venda ou aluguel de fitas de programação em vídeo cuidarão para que não haja venda ou locação em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente.

Parágrafo único. As fitas a que alude este artigo deverão exibir, no invólucro, informação sobre a natureza da obra e a faixa etária a que se destinam.

Art. 78. As revistas e publicações contendo material impróprio ou inadequado a crianças e adolescentes deverão ser comercializadas em embalagem lacrada, com a advertência de seu conteúdo.

Parágrafo único. As editoras cuidarão para que as capas que contenham mensagens pornográficas ou obscenas sejam protegidas com embalagem opaca.

Art. 79. As revistas e publicações destinadas ao público infanto-juvenil não poderão conter ilustrações, fotografias, legendas, crônicas ou anúncios de bebidas alcoólicas, tabaco, armas e munições, e deverão respeitar os valores éticos e sociais da pessoa e da família.

Art. 80. Os responsáveis por estabelecimentos que explorem comercialmente bilhar, sinuca ou congênere ou por casas de jogos, assim entendidas as que realizem apostas, ainda que eventualmente, cuidarão para que não seja permitida a entrada e a permanência de crianças e adolescentes no local, afixando aviso para orientação do público.

SEÇÃO II DOS PRODUTOS E SERVIÇOS

Art. 81. É proibida a venda à criança ou ao adolescente de:

I - armas, munições e explosivos;

II - bebidas alcoólicas;

III - produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida;

IV - fogos de estampido e de artifício, exceto aqueles que pelo seu reduzido potencial sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida;

V - revistas e publicações a que alude o art. 78;

VI - bilhetes lotéricos e equivalentes.

Art. 82. É proibida a hospedagem de criança ou adolescente em hotel, motel, pensão ou estabelecimento congênere, salvo se autorizado ou acompanhado pelos pais ou responsável.

SEÇÃO III DA AUTORIZAÇÃO PARA VIAJAR

Art. 83. Nenhuma criança ou adolescente menor de 16 (dezesseis) anos poderá viajar para fora da comarca onde reside desacompanhado dos pais ou dos responsáveis sem expressa autorização judicial. (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)

§ 1º A autorização não será exigida quando:

a) tratar-se de comarca contígua à da residência da criança ou do adolescente menor de 16 (dezesseis) anos, se na mesma unidade da Federação, ou incluída na mesma região metropolitana; (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)

b) a criança ou o adolescente menor de 16 (dezesseis) anos estiver acompanhado: (Redação dada pela Lei nº 13.812, de 2019)

1) de ascendente ou colateral maior, até o terceiro grau, comprovado documentalmente o parentesco;

2) de pessoa maior, expressamente autorizada pelo pai, mãe ou responsável.

§ 2º A autoridade judiciária poderá, a pedido dos pais ou responsável, conceder autorização válida por dois anos.

Art. 84. Quando se tratar de viagem ao exterior, a autorização é dispensável, se a criança ou adolescente:

I - estiver acompanhado de ambos os pais ou responsável;

II - viajar na companhia de um dos pais, autorizado expressamente pelo outro através de documento com firma reconhecida.

Art. 85. Sem prévia e expressa autorização judicial, nenhuma criança ou adolescente nascido em território nacional poderá sair do País em companhia de estrangeiro residente ou domiciliado no exterior.

PARTE ESPECIAL

TÍTULO I DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 86. A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Art. 87. São linhas de ação da política de atendimento:

I - políticas sociais básicas;

II - serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social de garantia de proteção social e de prevenção e redução de violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

III - serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão;

IV - serviço de identificação e localização de pais, responsável, crianças e adolescentes desaparecidos;

V - proteção jurídico-social por entidades de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

VI - políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - campanhas de estímulo ao acolhimento sob forma de guarda de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e à adoção, especificamente inter-racial, de crianças maiores ou de adolescentes, com necessidades específicas de saúde ou com deficiências e de grupos de irmãos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. A linha de ação da política de atendimento a que se refere o inciso IV do caput deste artigo será executada em cooperação com o Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas, criado pela Lei nº 13.812, de 16 de março de 2019, com o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Desaparecidos, criado pela Lei nº 12.127, de 17 de dezembro de 2009, e com os demais cadastros, sejam eles nacionais, estaduais ou municipais. (Incluído pela Lei nº 14.548, de 2023)

Art. 88. São diretrizes da política de atendimento:

I - municipalização do atendimento;

II - criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais;

III - criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;

IV - manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais vinculados aos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente;

V - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para efeito de agilização do atendimento inicial a adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional;

no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a coaprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convenceremos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, através dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas. Permitem, também, que os professores das classes comuns possam contar com o auxílio do professor do atendimento

educacional especializado, no caso dos alunos que frequentam esta modalidade, no esclarecimento de dúvidas que possam surgir a respeito da produção dos alunos.

Quando utilizamos adequadamente o portfólio no processo de avaliação podemos:

- Melhorar a dinâmica da sala de aula consultando o portfólio dos alunos para elaborar as atividades;
- Evitar testes padronizados;
- Envolver a família no processo de avaliação;
- Não utilizar a avaliação como um instrumento de classificação;
- Incorporar o sentido ético e inclusivo na avaliação;
- Possibilitar que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo cada aluno está organizando o seu pensamento;

Esta maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma prova como recurso para avaliar como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências. Mas, se analisarmos com atenção, tudo o que se diz da avaliação do aluno com deficiência, na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade - para todos! E uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das diferenças oportunizando aos alunos a convivência com seus pares, o exemplo dos professores que se traduz na qualidade do seu trabalho em sala de aula e no clima de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar.

A avaliação educacional ao longo da história sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. De acordo com Casali⁹⁸ palavra avaliação contém a palavra “valor” acrescida da palavra “ação”; portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional, que afirmava “de modo geral, como saber situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais.”

Para o autor avaliar é reconhecer ou atribuir um valor. Em se tratando de valor em educação, ele defende que há que se adotar uma postura radicalmente ética e epistemológica. Os valores são histórico e culturalmente construídos, conseqüentemente a avaliação é histórica e cultural. Já que o valor só existe como referência mediadora de uma ação concreta e a decorrência disso é que a avaliação educativa não é um fim de processo, mas o seu meio.

Existem três âmbitos de alcance dos valores, nas avaliações conforme o expõe o próprio autor citado acima: “há valores para um sujeito, há valores para uma cultura, há valores para a humanidade. O singular, o parcial, o universal, nesse sentido a avaliação é uma medida, uma referência de valor para um, ou dois, ou os três âmbitos,” o autor explica que a avaliação refere-se à determinação do mérito ou valor de um dado processo ou do que dele resultou, seja no âmbito do sujeito, da cultura, ou de toda humanidade, e a

98 CASALI, A. *Fundamentos para uma avaliação educativa*. In: CAPPELLETTI, I. F. *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

complexidade inerente aos processos avaliativos torna evidente a exigência com os resultados do desempenho dos alunos e o desempenho das escolas.

Atualmente a avaliação educacional tem uma perspectiva muito mais ampliada, não se atendo apenas aos resultados do rendimento escolar, e sim aos elementos que permeiam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a toda a realidade educativa.

De acordo com Figari⁹⁹ afirma que, nessa acepção mais alargada de avaliação educacional, há a noção de estrutura que define realidades diferentes: as macroestruturas (os sistemas educacionais), as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas). No espaço da macro e da mesoestrutura, a avaliação geralmente é o processo de observação e interpretação dos resultados da aprendizagem que objetiva orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola, dos sistemas educacionais e subsidiar a formulação de políticas públicas.

Na mesma linha de raciocínio, Almerindo Afonso¹⁰⁰ analisa a avaliação educacional numa perspectiva sociológica, nos seguintes níveis: micro, meso, macro e mega. E dentro da perspectiva de avaliação defendida pelo autor entende que a “escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação quer em nível do Estado, em nível municipal ou em nível da própria unidade escolar”.

O nível microssociológico da avaliação ocorre no âmbito da sala de aula, é a avaliação da aprendizagem, de responsabilidade do docente. Ela deve ter caráter fortemente formativo, ser contínua e baseada na reflexão do processo ensino-aprendizagem. Em relação ao nível mesossociológico da avaliação é aquele que envolve a análise de uma instituição escolar na sua totalidade, ou seja, engloba todos os componentes do processo educacional, tais como a gestão escolar e de organização da escola, no processo ensino-aprendizagem, currículo, qualificação docente, infraestrutura escolar, resultados educacionais, perfil socioeconômico dos alunos, são ações da escola juntamente com a sociedade, participação dos pais.

O nível macrosociológico da avaliação é aquele desenvolvido em âmbito nacional, por organismos externos à escola, e tem como objetivo verificar a qualidade do ensino e da educação no país. No Brasil há o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que coordena os processos de avaliação externa às escolas. São exemplos desse tipo de avaliação a Prova Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

O nível megassociológico da avaliação é aquele desenvolvido por organismos internacionais que buscam fixar padrões de desempenho, de referência para a criação de metas e diretrizes para os sistemas educacionais de diferentes países, em nível global. Tem-se como exemplo o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Portanto, a criação desses níveis mais globais (mega e macro) deve-se ao fato de que a avaliação tem adquirido grande centralidade nas políticas públicas pelos organismos governamentais, particularmente nas políticas educacionais, com o propósito dos Esta-

dos ampliarem as ações de controle e fiscalização sobre as escolas e nos sistemas educacionais, fenômeno apontado pelos estudiosos em avaliação como a presença do “Estado Avaliador” na educação.

Avaliação institucional da escola

A avaliação institucional da escola básica ainda não se constitui uma prática consolidada no contexto da educação brasileira. A avaliação externa promovida pelos organismos oficiais como o SAEB, e com as recentes propostas da Prova Brasil e do IDEB, é uma avaliação do sistema educacional, em larga escala, que analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo da escolaridade.

No entanto, a avaliação interna é pouco utilizada no interior das escolas, e não está inserida nas várias ações nelas desenvolvidas, tais como através da análise sistemática da instituição com vistas a identificar suas fragilidades e potencialidades e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Estudos e pesquisas revelam a carência de novas políticas educativas de formação dos docentes e para desenvolvê-la, devido ao desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional.

Com o propósito de contribuir para a formação dos profissionais da escolas e também para a operacionalização do processo de auto avaliação, discute-se aqui alguns fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional da escola, suas relações com diferentes contextos e as possibilidades de operacionalização de processo de auto avaliação da escola.

A avaliação institucional da escola é produto da integração e entrelaçamento dos processos de avaliação externa e interna. É evidente que a avaliação das escolas é uma tarefa complexa, tendencialmente conflituosa, pois as instituições escolares são organizações, e o poder é inerente a todas as organizações. Ao “mexer” nesse poder, num processo de avaliação da escola, interfere-se nos interesses, posturas, motivações e objetivos da comunidade escolar.

Avaliação da escola: conceitos, contextos e relações

A avaliação das instituições escolares e a de outros objetos educacionais avaliados podem (ou não) assentar-se nos mesmos fundamentos teóricos. Assim, quando se fala na concepção de avaliação adotada num processo avaliativo, ele pode ser atribuído tanto à avaliação da aprendizagem, de currículo, de docentes, de políticas públicas, de programas, de projetos quanto à avaliação das instituições escolares específicas, como as escolas básicas, os institutos de ensino superior, as universidades, entre outras.

Toda instituição, sobretudo a educacional, apresenta características orgânicas que justificam essa correspondência e, consequentemente, o similar fundamento para os processos de avaliação, compreende um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano pelos sujeitos nela inseridos: educadores e educandos, essa a avaliação institucional numa perspectiva crítica é aquela que consegue captar o movimento institucional presente nas relações da instituição e toda instituição é constituída por dois princípios: o instituído e o instituinte. Segundo Castoriades¹⁰¹ termo instituído é o conjunto de forças sedimentadas, consolidadas, que buscam a conservação e reprodução do quadro institucional vigente e o instituído é a forma e em relação ao conjunto de forças em constante estado de tensão, de mudança, de transformação, de recriação é o instituinte, refere-se ao campo de forças.

101 CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

99 FIGARI, G. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora, 1996.

100 AFONSO, A. *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.