SUMÁRIO

Prefeitura da Estância Balneária de Ubatuba - SP

Professor da Educação Básica I

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Processo de ensinar e aprender 1
Pedagogia da Infância 6
as diferentes dimensões humanas 16
direitos da infância 22
Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais 34
Alfabetização e letramento 47
Linguagem oral e escrita 55
Produção de textos 61
Precursores e seguidores da Literatura Infantil no Brasil 67
Alfabetização e letramento 68
Processos cognitivos na alfabetização 68
A construção e desenvolvimento da leitura e escrita 69
A formação do pensamento lógico da criança 74
O ambiente alfabetizador e as dificuldades de aprendizagem 77
A alfabetização nos diferentes momentos históricos 82
A função social da alfabetização 83
A intencionalidade da avaliação no processo de apropriação e produção do conhecimento 89
Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo 100
As etapas do processo de alfabetização 103
A importância da consciência fonológica na alfabetização 105
A tecnologia a favor da alfabetização 107
A perspectiva infantil na fase da alfabetização 109
A função social da escola pública contemporânea 110
O desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 e 3 anos . A linguagem simbólica 112
O jogo, o brinquedo e a brincadeira 117
Os três tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático 138
A avaliação na educação infantil 150
O planejamento do trabalho pedagógico. Avaliação, Observação e Registro. Projetos para a educação infantil 152

Maxi educa

SUMÁRIO

Reflexões sobre a prática pedagógica: a organização do espaço e do tempo **157**
Cuidar e Educar **164**
As relações da escola com a comunidade **167**
Desenvolvimento da motricidade, linguagem e cognição da criança **169**
O Sistema Nacional de Ensino: Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) **169**
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 **195**
Parâmetros Curriculares Nacionais **257**
A política educacional no Brasil para crianças de 0 a 6 anos **275**
Exercícios **284**
Gabarito **294**

Processo de ensinar e aprender

Quando entendida na perspectiva do senso comum, a relação ensino-aprendizagem é linear; assim, quando há ensino, deve necessariamente haver aprendizagem.

Ao inverso, quando não houve aprendizagem, não houve ensino. Desse modo, o ensino é subordinado à aprendizagem. Essa subordinação é expressa em concepções que compreendem o professor como facilitador da aprendizagem, ou ainda como mediador do conhecimento.

Aqui a proposta é discutir referências teóricas e metodológicas que possam revelar uma concepção não linear da relação em foco, bem como criticar as concepções de professor facilitador e professor mediador.

A mediação no campo educacional é geralmente considerada como o produto de uma relação entre dois termos distintos que, por meio dela podem ser homogeneizados. Essa homogeneização elimina a diferença entre eles e, por conseguinte, a possibilidade de conflito entre ambos. Portanto, quando se compreende a mediação como o resultado, como um produto, a necessária relação entre dois termos se reduz à sua soma, o que resulta na sua anulação mútua, levando-os ao equilíbrio. Essa ideia concebe a mediação como o resultado da aproximação entre dois termos que, embora distintos no início, quando totalmente separados, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro.

Em estudos desse contexto discute-se o conceito de mediação local, indicando que mediar implica solucionar conflitos por meio de ações educativas. Assim, a mediação restringe-se a uma ação pragmática, circunscrita a uma situação de conflito. Este entendimento da mediação não é muito distante daquele em que ela é compreendida na situação da sala de aula.

A mediação na sala de aula é também pragmática, pois pretende que o aluno aprenda de modo imediato. Nos dois casos, em que mediar é agir de modo pragmático, todo conflito pode ser “solucionado”, e o aluno pode “aprender”.

Para compreendermos a mediação na sala de aula, é preciso, em primeiro lugar, estabelecermos que o estudante está sempre no plano do imediato, e o professor está, ou deveria estar, no plano do mediato. Assim, entre eles se estabelece uma mediação que visa, como já o dissemos, a superação do imediato no mediato. Em outras palavras, o estudante deve superar a sua compreensão imediata e ascender a outra que é mediata. E isso só pode ocorrer pela ação do professor que medeia com o aluno, estabelecendo com ele uma tensão que implica negar o seu cotidiano. Por outro lado, o aluno tentará trazer o professor para o cotidiano vivido por ele, aluno, negando, assim, o conhecimento veiculado pelo professor. Nessa luta de contrários – professor e aluno, conhecimento sistematizado pela humanidade e experiência cotidiana – é que se dá a mediação; e ela ocorre nos dois sentidos, tanto do professor para o aluno quanto do a É uma luta de contrários.

Esse modo de compreender a mediação não aceita a ideia do professor mediador do conhecimento, tampouco a noção de professor facilitador da aprendizagem.

Essas duas acepções são equivocadas, porque, em primeiro lugar, o professor não é o único mediador, pois o aluno também medeia, e, em segundo lugar, a mediação não se estabelece com o conhecimento e sim entre o aluno e o professor. Trata-se de uma automediação no segundo sentido atribuído por Mészáros; ou seja, a mediação entre o homem e os outros homens: aluno para o professor. Em outros termos, a mediação, na escola, é um processo que ocorre a sala de aula e promove a superação do imediato no mediato por meio de uma tensão dialética entre pólos opostos.

A relação entre o homem e a natureza é ‘automediadora’ num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim,na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico - em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social - o homem faz a mediação ente si mesmo e os demais homens. (Mészáros, 1981, p.77-78)

Sendo a mediação na sala de aula uma automediação, não podemos abrir mão da relação direta entre professor e aluno. Desse modo, não podemos substituí-la por falsos mediadores, como por exemplo, a exibição de filmes quando a temática não corresponde àquela tratada pelo professor, ou a execução aleatório de atividades de ensino. Os professores que se utilizam com frequência desses recursos nutrem a esperança de que essas práticas sejam capazes de estabelecer mediações que eles, os professores, talvez não se sintam seguros para desenvolver. Alguns professores precisam ser lembrados de que sala de aula não é sala de cinema nem oficina de terapia ocupacional.

Os professores que se utilizam desses artifícios o fazem muitas vezes no intuito de facilitar a aprendizagem; porém, sendo a relação entre o ensino e a aprendizagem uma luta de contrários, não há como facilitá-la. Ao inverso, o professor deve dificultar a vida cotidiana do aluno inserindo nela o conhecimento, e, dessa forma, negando-a. Pois, na vida cotidiana não há conhecimento e sim experiência. Desse modo, não há como facilitar o que é difícil. Aprender é difícil.

será sempre necessário que ela [criança] se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico isto é que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho e muito fatigante com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (Gramsci, 1985, p. 89)

Como assinala Gramsci, a aprendizagem depende do esforço pessoal de cada estudante. É claro que o professor sempre poderá intervir, de modo direto, neste processo, auxiliando o aluno. Ele deve esforçar-se para que os estudantes aprendam, mas não pode minimizar nem esconder as dificuldades inerentes à aprendizagem.

Quando se compreende a relação ensino-aprendizagem na sala de aula como mediação, o ensino e aprendizagem são opostos entre si e se relacionam por meio de uma tensão dialética. Desse modo, esses termos, apesar de negarem-se mutuamente, se completam, mas, como já o dissemos, essa unidade não se estabelece de modo linear.

Neste artigo, conceituaremos primeiro o ensino e, pela sua negação, conceituaremos aprendizagem. Sabemos da dificuldade de conceituar esses dois termos, pois de modo geral os estudiosos da área de educação e os professores, talvez por influência das pedagogias contemporâneas, não o fazem; pois preocupam-se quase exclusivamente com o "como ensinar", ou mais precisamente como facilitar a aprendizagem dos alunos.

A ideia principal que informa o nosso conceito de ensino é a de que ele expressa a relação que o professor estabelece com o conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade. Assim, o ensino constitui-se de três atividades distintas a serem desenvolvidas pelo professor.

A primeira consiste em, diante de um tema, selecionar o que deve ser apresentado aos alunos; por exemplo, no tema "Revolução Francesa", próprio da História, selecionar o que é mais importante ensinar aos alunos da 5ª série (nomenclatura brasileira). Já o professor do 1º ano do Ensino Médio deve defrontar-se com a mesma pergunta; a mesma situação se coloca ao professor universitário encarregado de abordá-lo. Dessa forma, o docente deve preocupar-se em compatibilizar a seleção do conhecimento a ser ensinado com a possibilidade de aprendizagem dos alunos. Nos dias de hoje, é bastante comum que a seleção seja abrangente; e isso pode levar os professores a apresentarem aos seus alunos informações supérfluas, que, quando confundidas com conhecimento, não lhes permitem fazer as sínteses necessárias para a superação do cotidiano, produzindo neles uma "erudição balofa" que pode ao contrário encerrá-los na vida cotidiana. Esse equívoco ocorre, por exemplo, quando o professor de História, ao abordar a Revolução francesa, preocupa-se com detalhes da vida privada de Maria Antonieta ou com a moda ditada por Luís XV. Ainda exemplificando, o mesmo pode ocorrer com o professor de Literatura que expõe aos alunos os períodos literários e seus principais expoentes sem apresentar as relações entre os autores, bem como entre os períodos literários, ocultando assim a historicidade inerente à literatura.

A erudição balofa pode também estar presente nas disciplinas ligadas às ciências naturais; ela tem levado os professores a acreditar que quanto maior a quantidade de informações mais os alunos sabem.

A segunda atividade desenvolvida pelo professor é a organização, ou seja, diante da seleção feita a partir de um tema é preciso organizar esta seleção para apresentá-la aos alunos. Desde o momento em que fazemos a seleção já não podemos falar mais em temas; devemos preocupar-nos com os conceitos que os constituem. Agora o que o professor deve fazer é organizar os conceitos e as relações entre eles. Esse processo, de acordo com Lefebvre (1983), implica dois movimentos: a retrospecção e a prospecção.

A retrospecção permite que o estudante compreenda o processo de formação e desenvolvimento do conceito abordado e a prospecção possibilita o entendimento do estado atual do conceito a partir das relações que o conceito estudado estabelece com outros, tanto com aqueles que o corroboram quanto com os que a ele se opõem. A prospecção do conceito permite o estabelecimento de relações interdisciplinares, a que temos chamado de interdisciplinaridade conceitual para distingui-la daquela que é corrente na escola, a interdisciplinaridade temática. Não podemos ensinar por meio do tema, devemos fazê-lo por meio do conceito. Evitamos o uso da expressão conteúdo de ensino em virtude da sua imprecisão. Quando a organização do ensino é baseada nos processos de retrospecção e prospecção de conceitos, o fundamental são as relações que se estabelecem nos dois processos. No primeiro, elas dizem respeito ao desenvolvimento do conceito, à oposição entre a sua origem e o estado atual, no segundo, elas tratam dos vínculos entre conceitos. Assim, podemos afirmar que ensinar é fazer relações. Por isso, ensinar é tão difícil quanto aprender.

A terceira tarefa do professor é transmitir aos alunos aquilo que foi previamente selecionado e organizado. Dessa forma, a transmissão é a única etapa do processo de ensino que ocorre efetivamente na sala de aula. Em que pese o preconceito sobre a palavra transmissão, não abrimos mão dela, porque é isso o que o professor faz na sala de aula. É na transmissão do conhecimento que ocorrem as mediações entre professores e alunos.

Se o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, a aprendizagem ao contrário é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva: pela superação do imediato no mediato.

Não é possível discutir a aprendizagem como fizemos com o ensino, porque ela é de cunho singular e, dessa forma, ocorre de modo diverso em cada estudante. A discussão da aprendizagem na perspectiva deste texto, ou seja, em oposição ao ensino, ainda deve ser elaborada e, certamente, não poderá sê-lo pela psicologia, mas sim pela filosofia. A única possibilidade, ainda que remota no âmbito da psicologia, estaria no desenvolvimento do pensamento de Vigotski, desde que compreendido numa perspectiva filosófica, pois a psicologia como ciência tem por objeto o comportamento, e aprender não é o mesmo que comportar-se, em que pese o esforço das pedagogias contemporâneas em desenvolver esta associação. Do nosso ponto de vista, o que a psicologia, no seu estado atual, pode fazer é controlar a aprendizagem, o que é diferente de compreendê-la.

Quando a relação ensino-aprendizagem é tomada na perspectiva da mediação no seu sentido original, ao mesmo tempo em que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, não há também uma desvinculação desses dois processos. Ou seja, para haver aprendizagem, necessariamente deve haver ensino.

Porém, eles não ocorrem de modo simultâneo. Dessa forma, o professor pode desenvolver o ensino – selecionar, organizar e transmitir o conhecimento – e o aluno pode não aprender.

Para que o aluno aprenda, ele precisa desenvolver sua síntese singular do conhecimento transmitido, e isso se dá pelo confronto, por meio da negação mútua, desse conhecimento com a vida cotidiana do aluno. Como cada aluno tem um cotidiano, e o conhecimento é aprendido por meio da síntese já explicitada, o conhecimento não pode ser aprendido igualmente por todos os alunos, embora aquele transmitido pelo professor seja único. Assim, a relação ensino-aprendizagem na perspectiva aqui apresentada expressa o vínculo dialético entre unidade e diversidade. Por isso, o conhecimento transmitido pelo professor pode ser uno e aquele aprendido pelo aluno pode ser diverso. A unidade e a diversidade são opostos que se completam, ou e é próprio do humano.

A organização didática do processo de ensino-aprendizagem

Passa por três momentos importantes: o planejamento, a execução e a avaliação. Como processo, esses momentos sempre se apresentam inacabados, incompletos, imperfeitos, flexíveis e abertos a novas reformulações e contribuições dos professores e dos próprios alunos, com a finalidade de aperfeiçoá-los de maneira continua e permanente à luz das teorias mais contemporâneas. Como processo, esses momentos também se apresentam interligados uns ao outros, sendo difícil identificarem onde termina um para dar lugar ao outro e vice-versa. Há execução e avaliação enquanto se planeja; há planejamento e avaliação enquanto se executa; há planejamento e execução enquanto se avalia. No texto pretendemos estudar o Planejamento, deixando claro que separar o planejamento dos demais momentos da organização didática do processo, apenas responde a uma questão metodológica para seu melhor tratamento.

No universo da educação, especialmente no ambiente escolar a palavra didática está presente de forma imperativa, afinal são componentes fundamentais do cotidiano escolar os materiais didáticos, livros didáticos, projetos didáticos e a própria didática como um instrumento qualificador do trabalho do professor em sala de aula. Afinal, a partir do significado atribuído à didática no campo educacional, é comum ouvir que o professor x ou y é um bom professor porque tem didática.

Para as teorias da educação, porém, a didática é mais do que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para designar os materiais utilizados no ambiente escolar. Termo de origem grega (didaktiké), a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora doensino.

Mais tarde Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar.

Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos e deve ser compreendida enquanto um campo de estudo que discute as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa perspectiva a didática pode ser definida como um ramo da ciência pedagógica voltada para a formação do aluno em função de finalidades educativas e que tem como objeto de estudo os processos de ensino e aprendizageme as relações que se estabelecem entre o ato de ensinar (professor) e o ato de aprender (aluno). Nesta perspectiva a didática passa a abordar o ensino ou a arte de ensinar como um trabalho de mediação de ações pré-definidas destinadas à aprendizagem, criando condições e estratégias que assegurem a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a Didática enquanto campo de estudo visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura compreender também as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino.

Entretanto, postular que o campo de estudo da Didática é responsável por produzir conhecimentos sobre modos de transmissão de conteúdos curriculares através de métodos e conhecimentos não deve reduzir a Didática a visão de estudo meramente tecnicista. Ao contrário, a produção de conhecimentos sobre as técnicas de ensino oriundos desse campo de estudo tem por objetivo tornar a pratica docente reflexiva, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino. Não basta ao professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre essas informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.[1]

Plano de Ensino e Plano de Aula

Anastasiou e Alves (2009) explicam que durante muito tempo as ações dos professores eram organizadas a partir dos planos de ensino que “tinham como centro do pensar docente o ato de ensinar; portanto, a ação docente era o foco do plano” (2009, p. 64). Atualmente as propostas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula com o aluno deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem, ou seja, o protagonista para a ser o aluno conforme defendem as teorias construtivistas e sociointeracionistas.

Dentro desse contexto, o planejamento assume tamanha importância a ponto de se constituir como objeto de teorização e se desenvolve a partir da ação do professor que envolve: “decidir a cerca dos objetivos a ser alcançados pelos alunos, conteúdo programático adequado para o alcance dos objetivos, estratégias e recursos que vai adotar para facilitar a aprendizagem, critérios de avaliação, etc.” (GIL, 2012, p. 34).

O plano de ensino ou programa da disciplina deve conter os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina.

Entretanto, Gandim (1994), Barros (2007?), Gil (2012), Anastasiou e Alaves (2009) afirmam que não há um modelo fixo a ser seguido. Devem apresentar uma sequência coerente e os elementos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem.

Será o plano de ensino que norteará o trabalho docente e facilitará o desenvolvimento da disciplina pelos alunos. Além disso, ao elaborar o plano de ensino, o professor deve se questionar: O que eu quero que meu aluno aprenda? Para isso, o plano de ensino deve ser norteado pelo perfil do aluno que o curso vai formar e também de acordo com as concepções do projeto pedagógico de um curso.

É importante destacar que o plano é um tipo de planejamento que busca a previsão mais global para as atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso (período letivo ou semestral) e que pode sofrer mudanças ao longo do período letivo por diversos fatores internos e externos.

Para sua elaboração, os professores precisam considerar o conhecimento do mundo, o perfil dos alunos e o projeto pedagógico da instituição, para então tratar de seus elementos que constituem o plano de ensino.

Dessa forma, o plano de ensino inicia com um cabeçalho para identificar a instituição, curso, disciplina, código da disciplina, carga horária, dia e horário da aula, nome e contato do professor. Logo em seguida, devem vir os seguintes itens:

- Ementa da disciplina – A ementa deve ser composta por um parágrafo que declare quais os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina limitando sua abrangência dentro da carga horária ministrada. Deve ser escrita de forma sucinta e objetiva e deve estar de acordo com o projeto político pedagógico do curso. O professor não pode alterar a ementa e uma disciplina sem antes ser aprovada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso.

- Objetivos da disciplina – De acordo com Gil (2012, p. 37) “representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos”. Deve ser redigido em forma de tópicos devem ser escolhidos entre dois e cinco objetivos para se atingir a ementa. Podem ser divididos em objetivo geral e específico. Iniciam com verbos escritos na voz ativa e são parágrafos curtos apenas indicando a ação (não colocar a metodologia). Os objetivos englobam o que os alunos deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina. Por isso devem ser construídos em forma de frases que iniciam com verbos indicando a ação.

Podem ser divididos em objetivo geral e específicos. Exemplos de verbos usados nos objetivos: Conhecer, apontar, criar, identificar, descrever, classificar, definir, reconhecer, compreender, concluir, demonstrar, determinar, diferenciar, discutir, deduzir, localizar, aplicar, desenvolver, empregar, estruturar, operar, organizar, praticar, selecionar, traçar, analisar, comparar, criticar, debater, diferenciar, discriminar, investigar, provar, sintetizar, compor, construir, documentar, especificar, esquematizar, formular, propor, reunir, voltar, avaliar, argumentar, contratar, decidir, escolher, estimar, julgar, medir, selecionar.

1 Fonte: www.infoescola.com

- Conteúdo programático – o conteúdo programático deve ser a descrição dos conteúdos elencados na ementa. É importante esclarecer que o conteúdo programático difere do eixo temático pois o conteúdo programático cobre a totalidade da disciplina e o eixo temático se aplica a uma parte ou capítulo do conteúdo. Deve estar estruturado em seções (ou módulos) detalhando os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da disciplina contemplados dentro da ementa.

- Avaliação – É importante que o professor deixe claro no plano de ensino como ocorrerá a avaliação (preferencialmente formativa, sistemática e periódica), indicando claramente os critérios usados, pesos, formas de avaliação, entre outras informações pertinentes para que o professor tenha esse instrumento para tomada de decisão e o aluno saiba como será avaliado. A avaliação compreende todos os instrumentos e mecanismos que o professor verificará se os objetivos estão sendo atingidos ao longo da disciplina. Dessa forma, deve ser uma avaliação processual e registrada constantemente acerca da aprendizagem do aluno com base nas metodologias propostas que podem verificadas por meio da aplicação de exercícios, provas, atividades individuais e/ou grupais, pesquisas de campo e observação periódicas registrada em diários de classe.

O plano de ensino poderá ser alterado ao longo do período conforme transcorrer o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo difere do plano de aula que será um roteiro para o professor ministrar cada uma das aulas elencadas no plano de ensino.

O plano de aula é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos segundo Libâneo (1993).

O plano de aula trata de um detalhamento do plano de curso/ensino, devido à sistematização que faz das unidades deste plano, criando uma situação didática concreta de aula. Gil (2012, p. 39) explica que “o que difere o plano de ensino do plano de aula é a especificidade com conteúdos pormenorizados e objetivos mais operacionais”.

Para elaborar o plano de aula, é necessário que seja construído o plano de ensino levando em consideração as suas fases: “preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação e avaliação” (LIBÂNEO, 1993, p.241). Além disso, o controle do tempo ajuda o professor a se orientar sobre quais etapas ele poderá se detiver mais.

Com base no plano de ensino, o professor ao preparar suas aulas, vai organizar um cronograma separando o conteúdo programático em módulos para cada aula contemplando atividades e leituras para serem feitas e discutidas em aula ou em casa. Para cada aula, é necessário ter um plano de aula para facilitar a sistematização das atividades e atingir os objetivos propostos.

O plano de aula segundo Libâneo (1993) é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos.

Ele é um detalhamento do plano de curso, devido à sistematização que faz das unidades deste plano, criando uma situação didática concreta de aula. Para seu melhor aproveitamento, “os professores devem levar em consideração as suas fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação” (LIBÂNEO, 1993, p.241). Além disso, o controle do tempo ajuda o professor a se orientar sobre quais etapas ele poderá se deter mais.

Um plano de aula deve conter as seguintes etapas:

1 – O tema abordado: o assunto, o conteúdo a ser trabalhado;

2 – Os objetivos gerais a serem alcançados: o que os alunos irão conseguir atingir com esse trabalho; com o estudo desse tema. Os objetivos específicos: relacionados a cada uma das etapas de desenvolvimento do trabalho;

3 – As etapas previstas: mais precisamente uma previsão de tempo, onde o professor organiza tudo que for trabalhado em pequenas etapas;

4 – A metodologia que o professor usará: a forma como irá trabalhar, os recursos didáticos que auxiliarão a promover o aprendizado e a circulação do conhecimento no plano da sala de aula;

5 – A avaliação: a forma como o professor irá avaliar, se em prova escrita, participação do aluno, trabalhos, pesquisas, tarefas de casa, etc.

6 – A bibliografia: todo o material que o professor utilizou para fazer o seu planejamento. É importante tê-los em mãos, pois caso os alunos precisem ou apresentem interesse, terá como passar as informações. Cada um desses aspectos irá depender das intenções do professor, sendo que este poderá fazer combinados prévios com os alunos, sobre cada um deles.

“Que eu jamais possa dizer a uma criança que seus sonhos são impossíveis, será uma tragédia para o mundo se eu conseguir convencê-la disso”.(AD)

No passado, acreditava-se que a criança só podia entrar na escola aos cinco anos. Hoje se sabe que, quanto mais cedo isto acontecer, melhor. Os três primeiros anos são os mais importantes para o desenvolvimento cerebral. A educação infantil é extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. Os estímulos que uma criança recebe nos primeiros anos de vida definem seu sucesso escolar e seu desenvolvimento. O primeiro papel da escola é levar a criança à plena realização de si mesmo.

Ao aprender construindo aprende-se para a vida. Devemos como educadores possibilitar a elaboração de uma identidade múltipla promovendo o respeito às diferenças, à divergência, em direção ao pluralismo ao escutar e à ajuda recíproca. A escola infantil é um comunitário de aprendizes, quando concebemos que as crianças são “aprendizes da comunidade”, na medida que se propõe uma dupla identidade: a “criança de casa” (com saberes construídos) e a “criança aprendiz” (com saberes que serão construídos). A prática didática deve prever o aprendizado cooperativo, o desenvolvimento metacognitivo, a base dialógica, a legitimação das diferenças, as experiências contextualizadas e os papéis alternados.

A criança como sujeito social histórico, estabelece no seu presente, a identidade de portadora e produtora de cultura. Nesse sentido a infância passa a ser considerada como tempo de “Preparação para…”, sonhar, brincar, sorrir, jogar, desenhar, colorir. Com isso, tudo o que a criança tem direito, faz desse período de sua vida um momento em que ela é a protagonista do seu desenvolvimento como sujeito de sua história.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estão contemplados os Fundamentos Norteadores, que priorizam os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; assim como as práticas de educação e cuidados, que possibilitam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Na Declaração Universal dos direitos da Criança proclamados pela ONU, os anos mais importantes para o desenvolvimento da criança são os seis primeiros. Nesses seis anos se forma a estrutura da personalidade e a base da sua afetividade, em torno da imagem que ela faz de si mesmo. Aos seis anos a criança já passou por várias experiências, como o amor ou a rejeição, o carinho ou a violência, o cuidado ou a indiferença, a certeza ou a dúvida, a alegria ou a ansiedade. Para desenvolver-se de maneira saudável e feliz, é preciso que a maior parte das experiências seja positiva.

Qualquer criança tem o direito de ser criança. Infelizmente, o que temos constatado é que elas estão sendo antecipadas a crescer, coagidas a amadurecer e a adotar responsabilidades, que não condizem com a sua faixa etária.

Desrespeitar o direito de ser criança prejudica o seu desenvolvimento emocional.

“É nessa fase da vida que se inicia a construção do ser autônomo, crítico e criativo, sem o que, um país não poderá jamais alcançar o pressuposto tão almejado qual seja de um povo livre e independente, quer política, econômica, intelectual ou cientificamente”. (Prof. Roberto Nicolau Schorr).

Enfim, a criança é um ser que se constrói, constrói sua cidadania e, neste processo, precisa ser criança, precisa ter tempo para brincar, tempo para poder ser criança.

Dessa maneira, ela precisa ser compreendida como um ser complexo e contextualizado frente à realidade em que vive. Reafirma-se, assim, a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, criador de cultura, devendo sua educação ter o mesmo grau de qualidade que se exige para as demais etapas da educação.

A partir disso, podemos sintetizar a prática da educação infantil em quatro aspectos fundamentais:

1. **Desenvolvimento da Criança:** A ação na educação infantil envolve intrinsecamente, cuidado e educação. Assim, alimentação, higiene e sono também envolvem aprendizagens, construção de significados e novos conhecimentos. A criança deve ser entendida como um ser social, que precisa se desenvolver de uma forma integral (corpo e mente, cognitivo e afetivo), através de relações com os outros, atividades pedagógicas, proteção e afeto. Os vínculos afetivos fazem parte do desenvolvimento do ser humano e a busca de uma relação de confiança e segurança, entre adultos e crianças, passa pela construção de vínculos que se estabelecem na interação e na permanência do educador junto ao grupo.

2. **Relações Escola e Família:** Buscamos oportunizar momentos de trocas entre família e escola, criando espaços favoráveis ao diálogo, através de entrevistas com cada família no momento de ingresso; reuniões semestrais para apresentação da caminhada percorrida no período; entrevistas individuais para troca de informações e esclarecimento de dúvidas; atividades integradoras, como eventos festivos (dia das Mães, aniversário da Creche, dia dos Pais, festa junina, mês da Criança, Natal); exposições de trabalhos infantis; passeios; palestras com professores convidados; participação em projetos de pesquisa desenvolvidos na instituição, além do convício diário, quando as famílias também podem buscar orientações ou informações junto ao professores ou técnicos dos setores.

3. Escola e família precisam caminhar juntas, articuladas, seguindo uma direção comum para enfrentar o grande desafio: educar.

4. **Relações entre Crianças:** Enfatizamos as interações entre as crianças e seus parceiros, pois elas permitem à criança desenvolver formas mais complexas de agir, de conhecer e simbolizar o mundo, de se relacionar com as pessoas e de perceber as suas próprias necessidades. A formação real do sujeito exige convivência coletiva e a experiência de trocas e discussões em comum. Cooperar é trocar e construir novos saberes junto com os outros, permitindo o exercício da descentração e da reciprocidade, coordenando pontos de vista, levando à colaboração entre pares de iguais e chegando a soluções em comum e a um novo entendimento. Portanto, o ato educativo deve se direcionar para a formação de grupos fortalecidos em relações de companheirismo, num projeto comprometido com a construção e reinvenção do conhecimento.

5. **Papel do Educador e Relações Criança-Adulto:** O processo de construção do conhecimento ocorre na medida em que o educador busca favorecer o desenvolvimento da criança, incentivando sua atividade frente a problemas que fazem parte de seus interesses e necessidades, promovendo situações que incentivem a curiosidade, possibilitando a troca de informações entre os alunos e permitindo o aprendizado das fontes de acesso que levam ao conhecimento. Por isso, cabe ao educador planejar, organizar, apresentar situações desafiadoras e que levem a criança a pensar, levantar hipóteses, refletir e procurar respostas. É através de interação com a criança que o educador vai descobrir em que momentos a sua intervenção será realmente fundamental no processo de construção do conhecimento. À medida que, na sua ação, o educador vai decidindo, executando, registrando, revendo, sistematizando, também vai sendo realizada a avaliação do seu fazer pedagógico e da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. É fundamental que o educador, como um adulto diante da criança, possa estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito mútuo e cooperação, que será a base do trabalho a ser desenvolvido.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Crianças e infâncias (com)vivendo na Educação Infantil

Um sobrevoo sobre a história da infância e da criança sacrifica as muitas inferências que poderiam advir de um aprofundamento acerca deste tópico. Para o Currículo, importa lembrar que a criança é sujeito da história e da cultura, que as infâncias são plurais em suas expressões étnicas, estéticas e éticas. Se sempre existirão crianças, nem sempre existiu infância. Ou pelo menos, o “sentimento de infância”.

Guimarães (2008) apresenta-nos uma síntese sobre essa história. Somente a partir do século XVIII, a infância começa a ser objeto de novos olhares e preocupações. Os estudos de Ariès (1986) são um marco nesse campo porque o autor localiza na Modernidade o surgimento do que ele denomina como “sentimento de infância”, ao contrário do que vigorava na Idade Média, período em que adultos e crianças se misturavam e estas eram consideradas apenas seres biológicos. As pobres cresciam para atender ao mundo do trabalho e as ricas eram vistas como miniaturas dos adultos.

Na família burguesa da Modernidade, duas posturas materializaram o reconhecimento das crianças como diferentes dos adultos: a paparicação - que aparece na família, identificando a criança à ingenuidade, graça, pureza - e a moralização - que se funda em meio aos eclesiásticos e às ciências emergentes, enxergando a criança como ser da desrazão, incompleto, em falta, alvo da disciplina.

Nos séculos XIX e XX, há uma inflexão na direção dos direitos das crianças, prerrogativas de cidadania, teorias do desenvolvimento, periodicidade da vida infantil, iniciativas da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia formulam discursos e sustentam práticas através das quais se forma um ideal de criança. São divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância. Elabora-se um modelo de infância, um modo de ser criança na cultura ocidental.

Assim, começa a ganhar corpo um ideário sobre a infância que atribui à criança o estatuto de sujeito de direitos, estendendo-se na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, entre os quais a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

No Brasil, a década de 1980 marca a virada do processo de valorização da infância porque, desde então, o enfoque sai da tutela da família e recai sobre o direito. A criança passa a ser sujeito de direitos, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, do movimento de mulheres e pesquisadores da educação, em especial da Educação Infantil que, por meio de intensas lutas e discussões sobre a necessidade da educação formal culminou com os avanços registrados na Constituição de 1988 que passa a considerar a criança como sujeito de direitos: direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária.

Uma das consequências da valorização da infância é o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. Se a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi um dos primeiros marcos nessa direção, é a LDB, promulgada em dezembro de 1996, que firma o elo entre o atendimento das crianças de zero a seis anos e a educação.

Todavia, para Sarmento (2005) ainda existe uma invisibilidade inerente à infância, obscurecendo suas potencialidades. Ao encontro desse debate, Ariès (1986) descreve que a própria etimologia da palavra infância se reveste da ideia de criança como não-falante, criança que está em processo de criação, de dependência, de transição. Significa dizer que a infância assumiu por muitos anos uma negatividade que não lhe era inerente ao considerar que a criança não tinha racionalidade, não tinha capacidade de expressão e comunicação. No entanto, essa perspectiva vai de encontro ao lugar ocupado pelas crianças nas sociedades contemporâneas, como sujeito de direito, além dos atuais pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos que estão solidificados pelos pesquisadores que estudam as crianças e a infância.

Certo é que muitas concepções sobre criança e infância convivem no imaginário social. Uns valorizam a criança pelo que ela é e pelo que faz; outros enfatizam suas carências ou seu futuro. Para alguns, importa protege-la das vicissitudes do mundo; para outros, é preciso inseri-la desde já na vida adulta. É um miniadulto ou um adulto incompleto. De modo geral, a criança e a infância são vistas como um “mal a ser superado” e “semente do bem” ou uma “tábula rasa”. Essas distintas concepções também permeiam o campo pedagógico quando identificamos práticas pedagógicas orientadas às crianças pequenas ora baseadas em um pensamento espontaneísta, desprovidas de intencionalidade educativa, ora apoiadas em uma concepção ambientalista na qual se vale de métodos coercitivos e de avaliações comportamentais, nos quais os prêmios e castigos ocupam lugar de destaque para a obtenção do comportamento desejado. Isso ocorre, portanto, quando o educador não acredita nas potencialidades da criança, desconsiderando-a como sujeito ativo, participativo e produtor de cultura.

A linearidade e a generalização são aspectos relevantes a serem evitados para se falar em uma concepção de infância. Entre tantos aspectos, podemos pontuar que a concepção de criança é construída dentro de cada contexto social específico, pois cada sociedade que existiu e existe tem delineamentos e culturas próprias. A infância pode ser arquitetada de modos diferentes dentro de diversas sociedades, no mesmo período histórico.

Além disso, temos muitos estudos que dizem respeito às crianças burguesas, enquanto crianças de classes menos favorecidas foram esquecidas ao longo da história. A concepção de infância e, consequentemente de educação, deve ser engendrada na perspectiva da superação de desigualdades e da guarida da alteridade, para a transformação históricosocial da humanidade. Destaque-se, então, que a concepção de infância(s) que norteia a primeira etapa da Educação Básica decorre de determinações sociais mais amplas de âmbito político, econômico, social, histórico e cultural, ou seja, consiste em considerar a criança, no contexto das práticas pedagógicas, como aquela que tem necessidades próprias, que manifesta opiniões e desejos, de acordo com seu contexto social e sua história de vida.

O ponto de vista que norteia este Currículo aposta justamente nas imensas possibilidades e potencialidades das crianças e das infâncias, conhece-las em seus fazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados.

Assim, a Educação Infantil precisa oferecer as melhores condições e os recursos construídos historicamente para a criança porque ela é um ser que se humaniza por estar aberta ao mundo, por portar desejos, por interagir com outras pessoas, por significar e atuar sobre o mundo, por fazer história e cultura, por ser memória, presente e futuro, por ser um corpo que fala, por ser um novo começo para a humanidade. Um ser que vai constituindo-se nas e pelas relações objetivas e subjetivas de sua trajetória no mundo.

Desse modo, as crianças, para além da filiação a um grupo etário próprio, é um sujeito ativo, que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, a uma origem geográfica. São sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas condições das sociedades em que estão inseridas. Significa dizer que são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, produtoras de cultura, mas também influenciadas pela cultura adulta. Conceber a criança por essa lente favorece enxergá-la a partir de seu ponto de vista, de modo a entender que a infância não se resume a um determinado estágio de desenvolvimento, mas reverte-se em uma categoria social própria, impondo na recusa de olhares uniformes e homogêneos, desafiando o respeito pelas mais diversas infâncias.

Entre as várias concepções, o Currículo requer um posicionamento sobre qual é a visão que a Educação Infantil assume em relação às crianças, qual seja: “(...) um ser humano em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social”. Ao apropriar-se da cultura acumulada ao longo da história, a criança (re) nasce como ser social:

As crianças, por serem capazes, aprendem e desenvolvem-se nas relações com seus pares e com adultos, explorando os materiais e os ambientes, participando de situações de aprendizagem interessantes, envolvendo-se em atividades desafiadoras, enfim, vivendo a infância.

Por serem competentes, aprendem e desenvolvem-se ao cantar, correr, brincar, ouvir histórias, descobrir e observar objetos, manipular massinha e outros materiais, desenhar, pintar, dramatizar, imitar, construir com pecinhas, jogar, mexer com água, empilhar blocos, passear, recortar, saltar, bater palmas, movimentar-se de lá para cá, conhecer o ambiente a sua volta, interagir amplamente com seus pares, memorizar cantigas, dividir o lanche, escrever seu nome, ouvir música, dançar, contar, entre outras ações.

A instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar a cultura de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Todavia, crianças de mesma idade podem apresentar desenvolvimento distinto. Cresce em importância o papel da instituição educacional que constitui, assim, os lócus onde as conquistas já efetivadas levam àquilo que deve ser alcançado, à "emergência do novo", às aprendizagens e, portanto, ao desenvolvimento.

Como afirma Sarmento (2005), é plausível dizer que a escola pode pouco contra a exclusão. Entretanto, a escola ainda é insubstituível por ser um contraponto à exclusão social e por ser um espaço de produção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, insubstituível para uma cidadania ativa, tendo crianças e comunidade como parceiras de seus próprios processos de emancipação.

Bebês e crianças pequenas – O que precisamos considerar?

Os bebês e as crianças pequenas possuem semelhanças e diferenças. Muitas características estão presentes de maneira comum, outras são específicas de cada idade ou faixa etária. De qualquer maneira, é essencial, ao lidar com esses seres humanos, ter em conta:

- as diferentes infâncias, a história da infância e da Educação Infantil no mundo, no país, no DF e em cada instituição;

- a diferença entre o atendimento escolar e o de outros espaços coletivos como família, igrejas, etc.;

- a influência da instituição escolar na vida dos pequenos cidadãos; a necessidade de imprimir intencionalidades educativas em suas práticas;

- as peculiaridades e o perfil sociopolítico e econômico distintos dos atendidos;

- a faixa etária e sua dependência em relação às famílias e suas características;

- o período de desenvolvimento físico, social, cognitivo, motor e emocional de cada criança;

- a maneira como a criança aprende e apreende o mundo;

- a importância de uma relação cotidiana com as famílias, suas vivências e seu acervo cultural.

Quando elegemos duas faixas etárias, a saber: bebês da creche e crianças pequenas da pré-escola, alertamos para o fato de que esses marcos cronológicos são referências gerais, pois nenhuma criança é idêntica à outra. Entretanto, não obstante as diferenças quantitativas e qualitativas, as crianças pertencem a uma mesma época do desenvolvimento.

Reitera-se que o desenvolvimento não é "um somatório de experiências que se sucedem de modo linear e mecânico com o passar dos anos". O desenvolvimento requer o entendimento da dinâmica das atividades mediadas socialmente e situadas historicamente. As aprendizagens sistematizadas orientam e intervêm diretamente no processo de desenvolvimento infantil.

A periodização do desenvolvimento infantil foi e é objeto de estudo de várias correntes teóricas. Apresentamos, de forma bastante sumária, o que propõe Leontiev a partir da ideia de atividade principal, concebida por Elkonin. A atividade principal caracteriza a passagem de um período de desenvolvimento para outro, ou seja, consiste na atividade que interfere o desenvolvimento psíquico da criança para que estabeleça relações com a realidade externa, a fim de satisfazer suas necessidades, a ponto de, dependendo das transformações e aprendizados fundamentais de dado período evolutivo, aperfeiçoar e impulsionar os progressos anteriores.

Ao adotar a concepção da atividade principal, Elkonin elaborou uma periodização pela qual o sujeito passa. Assim, cada período tem uma atividade dominante com uma função central na relação desse sujeito com o mundo, na qual se verifica que: do nascimento a aproximadamente 1 ano de idade ocorre a comunicação emocional direta do bebê com o adulto; entre 1 e 3 anos verifica-se a presença de brincadeiras de papéis sociais; dos 3 aos 6 anos, aproximadamente, acontecem as atividades de estudo; já a comunicação íntima, pessoal se dará durante a adolescência, entre os 12 e 18 anos e, por fim, a atividade profissional/estudo que é identificada na idade adulta.

Ressalve-se que nos bebês de até 3 (três anos) a interação emocional com os adultos não é substituída pela manipulação dos objetos, pois a atividade anterior não deixa de existir, apenas outra se torna protagonista.

Esse período é um tempo de descobrimento de si mesmo e do mundo físico e social. Os bebês vão adquirindo o controle da marcha e dos esfíncteres e o gradual autocontrole corporal. Utilizam o corpo para a comunicação e a expressão, e o choro é uma linguagem. E, na ânsia de explorar e conhecer o mundo, mordem, batem, apertam objetos e até seus coleguinhas.

Passam da anomia para heteronomia e, progressivamente, caminham para a autonomia. Para tanto, é importante uma rotina estruturada, prevendo os momentos de alimentação, sono e banho. Nesse período do desenvolvimento, as crianças "(...) gostam e precisam de cuidado, segurança, socialização, afeto e respeito, brincar, descobrir e explorar o ambiente, serem questionadas, repetir atividades e situações, ouvir e contar histórias, explorar a textura, os sons, os movimentos ao brincar com água, terra, pedrinhas, gravetos, entre outros".

As crianças pequenas de 03 a 06 anos avançam na construção da identidade e da autonomia, diferenciam a si e ao outro, que já é considerado nas relações. Consolidam-se as finalidades (para quê) e os motivos (porquê), o que as leva a refletir sobre suas ações.

A criança não deixa de lado a manipulação de objetos e a produção de trabalhos manuais, como modelagem e desenhos. Entretanto, os jogos e a representação simbólica, a brincadeira de papéis sociais são preponderantes nesse período, sendo fundamental a intervenção dos adultos na ampliação das experiências.

Por ser criativa, comunicativa e competente, tanto quanto era quando bebê, a criança desenvolve-se consideravelmente, de modo a ampliar sua percepção do corpo, suas possibilidades motoras, seu conhecimento de mundo. Apresenta possibilidades de construir a noção de espaço e de tempo, sendo capaz de evocar sujeitos e objetos que lhe são ausentes. Verifica-se também a ampliação da linguagem oral e diferentes formas de expressão, entre elas o desenho, outros meios de comunicação e a construção de hipóteses sobre a leitura e escrita.

Considerando o exposto, o papel da Educação Infantil, entre outros, é também o de constituir-se como uma etapa onde a criança pode desenvolver-se plenamente ao brincar e ser feliz.

Quais são os princípios que orientam nosso trabalho?

Na perspectiva da integralidade, ao considerar a criança como um ser indivisível, inteiro e único, o trabalho em Educação Infantil deve basear-se em princípios. Os princípios éticos, políticos e estéticos, destacados pelas DCNEIs, orientam as aprendizagens a serem promovidas com as crianças. Afinal, o que são princípios?

Ora, princípios são regras, códigos de (boa) conduta que governam nossa vida e atitudes. São acepções fundamentais que derivam e ou se tornam base para outras. O trabalho educativo na Educação Infantil assenta-se sobre estes princípios:

- Princípios éticos – referem-se à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

O trabalho educativo organiza-se e estrutura-se de modo a assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, a valorização de suas produções, o apoio à conquista da autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades, de modo a viabilizar:

- ampliação das possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio;

- construção de atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos;

- combate aos preconceitos, discriminações negativas e bullying;

- conquista da independência, inclusive nos cuidados pessoais diários; • aprendizado sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais;

- aquisição dos valores, como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade a grupos vulneráveis política e economicamente;

- respeito à diversidade religiosa e cultural e combate a toda forma de racismo, machismo, sexismo e homofobia;

- respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais;

- cuidado com os bens materiais e patrimônio histórico-cultural.

- Princípios políticos – referem-se à garantia dos direitos de cidadania, o exercício da criticidade e do respeito à democracia. A criança, produtora e consumidora de cultura, é participante da vida social, modifica e é modificada pelas interações que estabelece com o outro, com a cultura e com o ambiente, por meio das múltiplas linguagens.

Dessa forma, a instituição deve proporcionar-lhe:

- formação participativa e crítica;

- contextos que lhe permitam expressar sentimentos, ideias, questionamentos;

- situações em que aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito;

- experiências bem sucedidas de aprendizagens e oportunidades para o alcance de aquisições afetivas e cognitivas;

- ampliação das possibilidades de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades.

- Princípios estéticos – referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da pluralidade de manifestações artísticas e culturais.

O envolvimento da criança com as manifestações artísticas oportuniza-lhe o desenvolvimento da imaginação, de habilidades criativas, da curiosidade e da capacidade de expressão nas múltiplas linguagens (gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita e midiática, entre outras), a partir de estímulos sensoriais e pela leitura e releitura, criação e recriação, apropriando-se de muitos saberes. Para isso, é necessário que haja:

- valorização do ato criador das crianças, garantindo-lhes a participação em experiências diversificadas;

- organização de um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade;

- possibilidade de apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo seu valor formativo em relação aos objetivos definidos pelo projeto político-pedagógico em desenvolvimento;

- oportunidade de apreciação de suas próprias produções e a exposição a adultos e outras crianças.

Ressalte-se que esses princípios também devem guiar as relações dos adultos (profissionais e famílias) para que lhes sejam dados suportes na consolidação da Educação Infantil.

Educar e Cuidar

Os profissionais que atuam na Educação Infantil necessitam compreender as especificidades dessa etapa de educação e a concepção da criança como sujeito de direitos e necessidades, de modo a pautar sua ação em atividades de cuidar e educar.

Segundo Barbosa (2009), desde muito pequenas, as crianças fazem atividades na vida cotidiana, ensinadas por suas famílias: são saberes, conhecimentos, hábitos e valores. Esse conjunto de atividades molda um modo de ser, de fazer e de estar de seu grupo social. O ingresso nas práticas da vida social é uma tarefa das famílias e das escolas.

Na Educação Infantil, as crianças irão reproduzir, apropriar-se e produzir atividades semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, tais como comer, brincar, fazer a higiene. Contudo, na instituição educacional, “(...) essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto políticopedagógico sistematizado”.

Essas práticas sociais são conteúdos centrais na Educação Infantil porque, por meio delas, as aprendizagens são realizadas e o bem-estar é garantido. O cuidado com o corpo também é um conteúdo educacional, associado à cultura e às relações sociais, ou seja, conhecimentos interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças são práticas sociais que devem ser problematizadas e orientadas no espaço da Educação Infantil a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança.

Não se pode banalizar essas práticas sociais, pois envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. O trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil precisa ter como referência a apropriação das práticas sociais, em função da inserção das novas gerações em uma determinada tradição cultural.

No entanto, o cuidar, por muitos anos, foi visto como uma atividade menor, apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres. Já o educar seria uma experiência de promoção intelectual, reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados.

De acordo com Guimarães (2008), para muitos, o cuidar é visto como um ato de proteção e ou mimo, quase um equívoco que desvia os profissionais da instituição do que é considerado como o adequado, educar, ensinar. Para outros, é preciso deixar a criança “se virar”, tornar-se independente. Um dos desafios parece ser o entendimento de que permitir à criança espaço para aprender sobre si não é desproteger. A autonomia edifica-se nas interações, na tensão entre conquistar a si e relacionar-se com o outro. “O movimento de cuidar encaminha para a relativização desses lugares já cristalizados: de dar o conhecimento, de ensinar e instruir, dar afeto, dar o melhor, dar”. Por esta via, a dimensão afetiva e relacional do trabalho ganha proeminência.

Desse modo, unir os dois termos – educar e cuidar – mostrou-se uma necessidade histórica, visto que a Educação Infantil foi por muito tempo responsabilidade da assistência social. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, (re)afirmou-se o caráter educativo das instituições de Educação Infantil.

Por um lado, a associação foi fundamental para enfatizar que o ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos.

Por outro, ao insistirmos na junção das duas palavras, podemos dar a entender que as ações e intenções são divisíveis e que podem ser assumidas por diferentes profissionais. Outro debate que advém da expressão discute o fato de que todas as relações humanas pressupõem a necessidade do cuidado. Assim, os processos educacionais implicam no cuidar.

Diante do cenário, a reflexão que se segue aponta um caminho interessante e que se abre a nossa frente para o aprofundamento da questão:

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão ‘cuidados educacionais’ ponha em melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda, significam uma educação cuidadosa.

Entretanto, como o uso da expressão “educar e cuidar” é a mais presente no cotidiano das instituições, na produção acadêmica e nos documentos oficiais, optamos por continuar a utilizá-la, tendo em mente a necessidade de propor o debate de forma sistemática e participativa para toda a rede.

Efetivamente, o que significa a concepção de cuidar, indissociada do educar? É certo que engloba o atendimento às necessidades em relação ao sono, fome, sede, higiene, dor, controle esfincteriano, acolhida e adaptação e garantia de segurança. E abrange o estímulo à curiosidade e expressividade infantis, à mediação de aprendizagens, à recepção das demandas das famílias. O cuidado é uma postura ética de quem educa.

O profissional exerce os cuidados educacionais de uma criança quando:

- reconhece que a criança é capaz de agir ativamente em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e na avaliação de suas conquistas;

- compreende que é pela interação com adultos, com outras crianças e com o meio que elas ampliam suas experiências e se desenvolvem globalmente;

- planeja intervenções e situações de aprendizagem, observando os diferentes períodos da vida da criança;

- dá-lhes condições para explorar o ambiente e construir sentidos sobre o mundo e sobre si, apropriando-se de formas de agir, sentir e pensar de sua cultura;

- considera que, pela brincadeira, a criança aprende;

- ouve e respeita suas contribuições individuais;

- constitui-se como referência para o grupo de crianças sob sua responsabilidade;

- acolhe sugestões, proposições e ideias que as crianças apresentam para que se sintam confiantes e seguras, atuantes e autônomas;

- respeita o que elas trazem consigo e suas culturas;

- faz com que elas se sintam bem e à vontade;

- enriquece a exploração delas com perguntas e questionamentos que chamem a atenção, ampliem o entendimento e as levem a refletir sobre o que dizem, pensam e fazem;

- incentiva sua investigação, testagem de hipóteses, registros e solução de problemas;

- promove diariamente registros nas diferentes linguagens em seu fazer pedagógico: escrita, visual (fotografias), audiovisual (filmagens), procedimentos que auxiliam o (re)pensar sobre ele;

- tem um olhar observador e investigativo em diferentes contextos, ouvindo atentamente o que os pequenos conversam e fazem entre si, conhecendo-os melhor;

- considera que as aprendizagens infantis acontecem a todo o momento e, principalmente, quando há organização e condução para tal;

- promove uma relação de confiança com as famílias e ou responsáveis; • organiza o espaço físico atento às necessidades infantis, diversificando os materiais ao incorporar o que faz parte do cotidiano dos pequenos, assim como os que exijam outros níveis de resolução;

- acredita que a criança pode aprender, sobretudo respeitando o grau de complexidade do assunto em relação ao desenvolvimento;

- organiza processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança;

- propicia que imaginação, percepção, memória, linguagem, pensamento, sentimento aflorem e se destaquem nas brincadeiras;

- permite que as famílias conheçam o trabalho da instituição com as crianças e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

E para além dessas, é necessário ainda que o profissional que lida com a criança:

- promova situações nas quais o aprendizado seja significativo para a criança;

- reconheça as múltiplas formas de expressão e de comunicação da criança;

- promova uma relação de amizade entre o próprio grupo;

- respeite o ritmo de aprendizagem das crianças da turma, considerando a diversidade existente, as peculiaridades dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos e realize intervenções pedagógicas que aperfeiçoem o processo de ensino aprendizagem.

Para Guimarães (2008), um dos desafios da Educação Infantil é desconstruir o juízo de que cuidado, que é um polo negativo, no contraponto da educação, considerada como polo positivo. Nesse sentido, importa a acepção do cuidado como uma atitude ética na relação com ela e com o outro.

Referências:

CARVALHO, M.T.V.; ORTIZ, C. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. Coleção Interações. São Paulo: Editora Edgard Blucher. 2012.

Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Infantil. Distrito Federal, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ministério da Educação.

O PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR

Educar

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Cuidar

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identifica-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Brincar

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Referência:

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Vol. 1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

As diferentes dimensões humanas

Cuidar e educar: construindo o humano em suas múltiplas dimensões

Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direto à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo e emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.

Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

Educar e cuidar: o estudante como centro da função social da Educação Básica.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura, compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade.

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Fonte:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. In: ___ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 17-18

FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA(SEGUNDO PIAGET)

Organização e adaptação

Para Piaget o comportamento dos seres vivos não é inato, nem resultado de condicionamentos. Para ele o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo.

Segundo Jean Piaget, para explicar o desenvolvimento intelectual, partiu da idéia que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, Piaget entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento.

Ainda segundo Piaget, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, assim como a essência do funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização. Que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Ainda segundo o autor, a adaptação acontece através da organização, e assim, o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a assimilação e a acomodação.

Esquemas

Antes de prosseguir com a definição da assimilação e da acomodação, é interessante introduzir um novo conceito que é amplamente utilizado quando essas operações, assimilação e acomodação, são empregadas. Esse novo conceito que estamos procurando introduzir é chamado por Piaget de esquema (schema).

Esquemas são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Não são objetos reais, mas são vistos como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. Podemos fazer uma analogia a um arquivo, no qual cada ficha representa um esquema. Os adultos têm muitas fichas ou esquemas e esses são usados para processar e identificar a entrada de estímulos. Os esquemas do adulto emergem dos esquemas da criança através da adaptação e da organização. Portanto, o desenvolvimento intelectual consiste em um contínuo processo de construção e reconstrução. Os processos responsáveis pela mudança são assimilação e acomodação (Terra, 2008).

Assimilação e acomodação

A assimilação é o processo pelo qual a pessoa classifica um novo dado obtido. Essa classificação ocorre como uma forma de integrar esse dado, que pode ser perceptual, motor ou conceitual às suas estruturas cognitivas prévias. Essa assimilação ocorre, por exemplo, quando a criança experimenta novas experiências e tenta adaptar esses novos estímulos às suas estruturas cognitivas pré-existentes.

Piaget define assimilação como “uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”.

Significa que a criança tenta adaptar o novo estímulo a algum esquema que ela já possui até aquele momento. Um exemplo dado por TAFNER (2008) é o de uma criança que está aprendendo a reconhecer animais, e que até aquele momento o único animal que ela conhece é o cachorro. Se ela for apresentada a um cavalo, ela irá reconhecê-lo como um cachorro devido à assimilação que fez entre as características dos dois animais: marrom, quadrúpede, um rabo, pescoço. A criança apenas diferenciará o cavalo do cachorro quando ocorrer o processo chamado acomodação.

Quando um adulto disser que aquele bicho não é um cachorro, mas sim um cavalo, a criança acomodará esse novo estímulo a uma nova estrutura cognitiva, criando um novo esquema. Agora ela tem um esquema para cachorro e outro para cavalo.

Piaget define acomodação quando diz que: “Chamaremos acomodação (por analogia com os “acomodatos” biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam” (PIAGET, 1996 apud TAFNER, 2008). Desta forma, acomodação é quando não tem como a criança associar um novo estímulo com uma estrutura cognitiva pré-existente devido as suas peculiaridades e características novas. Assim, cria-se um novo esquema.

Teoria da equilibração

De uma maneira geral, teoria de equilibração é um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo assim considerado um mecanismo de autorregulador que assegura à criança “uma interação eficiente dela com o meio-ambiente” (TAFNER, 2008).

A equilibração é necessária porque se uma pessoa só assimilasse estímulos, ficaria com poucos esquemas, incapaz de detectar diferenças entre as coisas. O contrário também é verdadeiro: uma pessoa que só acomodasse os estímulos acabaria com muitos esquemas cognitivos, gerando uma taxa de generalização muito baixa que teria como consequência que tudo iria parecer novo, seria incapaz de perceber que certas coisas pertencem à mesma classe.

Estágios cognitivos

As teorias de Jean Piaget tentam nos explicar como se desenvolve a inteligência nos seres humanos. Daí o nome dado a sua ciência de Epistemologia Genética, que é entendida como o estudo dos mecanismos do aumento dos conhecimentos.

Esta teoria epistemológica (epistemo = conhecimento; e logia = estudo) é caracterizada como interacionista. A inteligência do indivíduo, como adaptação a situações novas, portanto, está relacionada com a complexidade desta interação do indivíduo com o meio.

O desenvolvimento do indivíduo inicia-se no período intrauterino e vai até aos 15 ou 16 anos. Piaget diz que a embriologia humana evolui também após o nascimento, criando estruturas cada vez mais complexas. A construção da inteligência dá-se, portanto em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras. A isto Piaget chamou de “construtivismo sequencial”.

O indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio.

Essas construções seguem um padrão denominado de estágios ou períodos que seguem idades mais ou menos determinadas.

A importância de se definir os períodos de desenvolvimento da inteligência reside no fato de que, em cada um, o indivíduo adquire novos conhecimentos ou estratégias de sobrevivência, de compreensão e interpretação da realidade. A compreensão deste processo é fundamental para que os profissionais possam também compreender com quem estão trabalhando.

Sensório Motor (0 a 2 anos)

É o período que vai do recém-nascido até os dois anos de idade da criança, antes do surgimento da fala, sendo marcado pelo desenvolvimento mental.

Representa a evolução psíquica através da percepção e dos movimentos de todo o universo que cerca a criança que, a partir de reflexos neurológicos básicos, começa a construir esquemas de ações para assimilar mentalmente o meio.

A assimilação sensório-motora do mundo exterior inicia-se com o desenvolvimento de noções de objeto, em que o bebê traz tudo para perto de seu corpo. A inteligência é essencialmente prática, baseando-se em exercícios de aparelhos reflexos: coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição.

O desenvolvimento da inteligência e da vida afetiva apresenta três estágios: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência sensório-motora propriamente dita.

O recém-nascido assimila uma parte de seu universo aos reflexos de sucção, que melhoram com o exercício: o recém-nascido mama melhor no decorrer dos dias. Esses reflexos conduzem à uma generalização da atividade: o lactente passa a sugar tudo o que está ao seu alcance, não somente a mama, mas também o polegar e objetos.

Seus movimentos dos braços são coordenados com a sucção (já sendo o segundo estágio).

Estes exercícios reflexos vão tornando-se mais complexos por interação nos hábitos e percepções organizadas, surgindo novas condutas com a ajuda da experiência.

Da quinta semana em diante, iniciam-se os gestos de virar a cabeça na direção de um ruído, seguir um objeto em movimento, reconhecer pessoas são alguns deles.

Entre três a seis meses, o bebê começa a pegar o que vê e esta capacidade de preensão, seguida de manipulação, aumenta a formação de hábitos novos.

O lactente passa a reproduzir movimentos novos a partir da assimilação dos movimentos anteriores (reação circular), formando um esquema sensório-motor unindo os hábitos motores novos e os perceptivos, representando a forma mais evoluída de assimilação.

O terceiro estágio é o mais importante no desenvolvimento da criança: o da inteligência prática ou sensório-motora, que aparece bem antes da linguagem –pensamento interior com emprego verbal (linguagem interiorizada). É uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação de objetos e que só utiliza percepções e movimentos organizados em "esquemas de ação", ao invés de palavras e conceitos. Exemplo: pegar objetos como suporte para puxar outro objeto, que ocorre por volta dos 18 meses.

A criança passa a coordenar suas ações com um objetivo previsto, como o uso de um instrumento para alcançar o objeto, que necessita compreender antecipadamente a relação entre ela e o objeto, para descobrir o instrumento como meio. Outro exemplo é aproximar o objeto puxando a cobertura ou o suporte sobre o qual está colocado, por volta do fim do 1º ano.

Existem dois tipos de fatores que constroem estes atos de inteligência. Primeiro, as condutas que se diferenciam até atingir uma maleabilidade suficiente para registrar os resultados da experiência. "É assim que nas 'reações circulares' o bebê não se contenta mais apenas em reproduzir os movimentos e gestos que o conduziram a um efeito interessante, mas os varia intencionalmente para estudar os resultados destas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou 'experiências para viver'" (PIAGET, p.18, 1990). Um bom exemplo é analisar crianças de 12 meses, que jogam objetos no chão, analisando sua trajetória.

Uma ação capaz de ser repetida e generalizada para situações novas pode-se comparar à uma espécie de conceito sensório-motor: compreende-se o objeto através do uso, que será mais tarde uma assimilação por meio das noções e do pensamento.

Estes 'esquemas de ação' se coordenam entre si, de maneira que uns determinam o fim da ação total e outros lhe sirvam de instrumentos, começando a inteligência propriamente dita.

A finalidade deste desenvolvimento intelectual é transformar a representação das coisas, invertendo a posição inicial da criança em relação aos objetos e o universo à sua volta, pois no início do desenvolvimento mental, a criança não diferencia seu corpo e o mundo exterior, as experiências vividas por ela não são relacionadas nem à consciência pessoal "eu" nem à objetos entendidos como "exteriores".

"São simplesmente dados em um bloco indissociado, […] tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. " (PIAGET, p.19, 1990).

A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, em que a criança constrói uma realidade interna ou subjetiva, vendo-se no centro, até que o desenvolvimento da inteligência a levem à construção de um universo objetivo: o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, opondo-se à vida interior.

Durante os dois primeiros anos de vida, este desenvolvimento intelectual caracteriza-se por quatro processos fundamentais: construções de categorias do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo, sendo estas categorias práticas ou de ação pura e não ainda como noções do pensamento.

O esquema prático do objeto é a capacidade de mantê-lo na memória mesmo quando não o temos mais ao alcance de nossa vista.

Durante os primeiros meses, o lactente não percebe os objetos situando-os no espaço, reconhecem apenas certos quadros sensoriais familiares, mas não os situam quando fora do campo perceptivo. Não atribuem um corpo no espaço quando não o vê mais.

Só por volta do final do 1º ano que os objetos são procurados depois que saem do campo de percepção, iniciando a exteriorização do mundo material.

A elaboração do espaço ocorre devido à coordenação de movimentos, estando relacionado ao desenvolvimento da inteligência sensório-motora e à construção de objetos, compreendido a partir das ações.

A causalidade está ligada à atividade em seu egocentrismo, entre um resultado empírico e uma ação qualquer que o atraiu. Une-se a causa de uma ação sobre o efeito gerado. Exemplo: o lactente descobre a agitação de brinquedos pela causalidade de puxar um cordão.

A construção do espaço é paralela à causalidade, que permite à inteligência sensório-motora sair do egocentrismo inconsciente radical para se situar num universo.

A evolução da afetividade durante os dois primeiros anos pode ser dividida em: sentimentos e pensamento. O elemento mais importante para se analisar a vida mental é a conduta, que integra movimentos e inteligência. Mas toda conduta implica modificações e valores dos fins: os sentimentos.

Dessa forma, afetividade e inteligência passam a ser indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Sendo assim, o 1º estágio corresponde a reflexos afetivos (emoções primárias) relacionando com o sistema fisiológico das atitudes ou posturas.

O 2° estágio (percepções e hábitos) corresponde aos afetos perceptivos ligados às atividades próprias: o agradável, o prazeroso, o sucesso ou fracasso, que dependem da própria ação. Resulta um egocentrismo geral: o lactente passa a se interessar por seu corpo e seus movimentos. É um narcisismo sem consciência pessoal.

O 3° nível de afetividade é caracterizado pela escolha do objeto, através da elaboração de um universo exterior. Objetivando os sentimentos e projetando-os sobre as outras atividades que não apenas a do “eu”.

Surge o sentimento ligado aos atos intencionais.

A escolha do objeto refere-se primeiro à pessoa da mãe, depois à pessoa do pai e dos próximos. Começa o desenvolvimento das empatias.

Pré-operatório (2 a 7 anos)

É nesta fase que surge, na criança, a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação (PIAGET e INHELDER, 1982), e esta substituição é possível, conforme PIAGET, graças à função simbólica. Assim este estágio é também muito conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica.

Inteligência Simbólica – dos 2 anos aos 4 anos, aproximadamente.

Neste período surge a função semiótica que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, etc. Podendo criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação é o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Com a capacidade de formar imagens mentais pode transformar o objeto numa satisfação de seu prazer (uma caixa de fósforo em carrinho, por exemplo). É também o período em que o indivíduo “dá alma” (animismo) aos objetos (“o carro do papai foi ‘dormir’ na garagem”). A linguagem está a nível de monólogo coletivo, ou seja, todos falam ao mesmo tempo sem que respondam as argumentações dos outros. Duas crianças “conversando” dizem frases que não têm relação com a frase que o outro está dizendo. Sua socialização é vivida de forma isolada, mas dentro do coletivo. Não há liderança e os pares são constantemente trocados.

Existem outras características do pensamento simbólico como, por exemplo, o nominalismo (dar nomes às coisas das quais não sabe o nome ainda), superdeterminação (“teimosia”), egocentrismo (tudo é “meu”, não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro), etc.

Inteligência Intuitiva – dos 4 anos aos 7 anos, aproximadamente.

Neste período já existe um desejo de explicação dos fenômenos. É a “idade dos porquês”, pois o indivíduo pergunta o tempo todo, não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação. Distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela. Seu pensamento continua centrado no seu próprio ponto de vista. Já é capaz de organizar coleções e conjuntos sem, no entanto, incluir conjuntos menores em conjuntos maiores (rosas no conjunto de flores, por exemplo). Quanto à linguagem não mantém uma conversação longa, mas já é capaz de adaptar sua resposta às palavras do companheiro.

As Inteligências Simbólicas e Intuitivas são também comumente apresentadas como Período Pré-Operatório.

Operatório-concreto (7 a 11 anos)

As crianças estão desenvolvendo conceitos de número, relações, processos e assim por diante. Elas estão se tornando capazes de pensar através de problemas, mentalmente, mas sempre pensam em objetos reais (concretos), não em abstrações. Estão desenvolvendo habilidade maior de compreender regras.

Em média, a criança de mais ou menos sete anos de idade começa a passar do estágio do pensamento intuitivo para o estágio das operações concretas.

Em resumo, dizemos que a criança atua no estágio das operações concretas quando é capaz de: organizar as experiências num todo consistente, fazer juízo racional de suas experiências, fazer classificações e agrupamentos, conservar estas classificações e agrupamentos, tornar reversíveis as operações que efetuam e pensar sobre um evento de diferentes perspectivas, simultaneamente.

Pensamento e raciocínio: a criança pode efetuar operações mentalmente, embora continue pensando em objetos reais quando o faz. É capaz de conservar quantidades, comprimentos, números, etc. – isto é, mantê-los constantes em sua mente, apesar do reagrupamento de partes ou mudanças na aparência. Ela pode tornar reversíveis as operações – desfaze-las, mentalmente, permitindo assim a exploração mental de vários procedimentos com a habilidade de retornar ao início, sempre que necessário.

Honestidade: antes a criança “mentia” – como é natural – simplesmente para embelezar, inventar ou repetir as experiências de outros sem qualquer real intenção de enganar com malícia. Ela torna-se capaz de desassociar a “verdade” de situações temporárias e específicas (isto é, vê a verdade com uma idéia e não meramente como parte de uma situação específica). Ela pode, quando as condições favorecem, fazer tentativas conscientes de enganar através da mentira. Ela tem um conceito de moralidade. Em suma, desenvolveu uma consciência – baseada, pelo menos em parte, no respeito pelos outros e na consciência da obediência coletiva de regras e expectativas.

Comportamento social: as crianças estão crescendo quanto ao respeito que elas têm pelos outros. Ao mesmo tempo, cresce o desejo de estar com outras crianças, de ter jogos em grupo, começar a formar grupinhos, clubes e facções. E certamente, as crianças se vêem umas às outras sob uma nova luz – à luz da posição social.

Operatório-formal (11 anos em diante)

Compreende a fase a partir dos 12 anos, neste período a criança, amplia as capacidades conquistadas na fase anterior, e já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, conforme aponta Rappaport a criança adquire "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)".

De acordo com a tese piagetiana, ao atingir esta fase, o indivíduo adquire a sua forma final de equilíbrio, ou seja, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. Isso não quer dizer que ocorra uma estagnação das funções cognitivas, a partir do ápice adquirido na adolescência, como enfatiza Rappaport, "esta será a forma predominante de raciocínio utilizada pelo adulto. Seu desenvolvimento posterior consistirá numa ampliação de conhecimentos tanto em extensão como em profundidade, mas não na aquisição de novos modos de funcionamento mental".

Para Piaget, existe um desenvolvimento da moral que ocorre por etapas, de acordo com os estágios do desenvolvimento humano. Para Piaget (1977 apud La Taille 1992:21), "toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras". Isso porque Piaget entende que nos jogos coletivos as relações interindividuais são regidas por normas que, apesar de herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os jogadores, sendo que o dever de 'respeitá-las' implica a moral por envolver questões de justiça e honestidade.

Piaget argumenta que o desenvolvimento da moral abrange três fases: (a) anomia (crianças até cinco anos), em que a moral não se coloca, ou seja, as regras são seguidas, porém o indivíduo ainda não está mobilizado pelas relações bem x mal e sim pelo sentido de hábito, de dever; (b) heteronomia (crianças até nove, dez anos de idade), para eles a moral é a autoridade, ou seja, as regras não correspondem a um acordo mútuo firmado entre os jogadores, mas sim como algo imposto pela tradição e, portanto, imutável; (c) autonomia, corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade, quer seja o respeito a regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores, sendo que cada um deles consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo.

Para Piaget, a criança não se limita mais a representação imediata nem somente as relações previamente existentes, mas ela é capaz de pensar em todas as relações possíveis, buscando soluções lógicas partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. As estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptos a aplicar o raciocínio lógico a todas as questões que lhes são impostas.

Um exemplo seria lhe pedem para analisar um provérbio como "de grão em grão, a galinha enche a papo" a criança trabalha com a lógica da idéia (metáfora) e não com a imagem de uma galinha comendo grãos.

O pensamento hipotético dedutivo é o mais importante aspecto apresentado nessa fase de desenvolvimento, pois o ser humano passa a criar hipóteses para tentar explicar e resolver os problemas, o foco desvia-se do que "é" para o que "poderia ser".

Fonte

Disponível em: http://www.sabernarede.com.br/fases-do-desenvolvimento-da-crianca-segundo-piaget/

Referências bibliográficas

TERRA, Maria Regina. Desenvolvimento humano na Teoria de Piaget.

TAFNER, Malcon. A Construção do desenvolvimento segundo Piaget.

DOLLE, Jean Marie. Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 202 p.

LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiantes. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980. 284 p.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389 p.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. São Paulo. Forense Universitária LTDA. 17ª ed., 1990.

Direitos da infância

O Marco legal Internacional e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

Declaração dos Direitos da Criança

Os princípios e valores da Declaração Universal dos Direitos Humanos serviram de base para a elaboração de inúmeros tratados internacionais e para a formulação da Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas para a Infância, uma construção filosófica que teve sua semente na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, em que foi desenvolvido o princípio do “interesse superior da criança” , destacando-se os cuidados especiais em decorrência de sua situação peculiar de pessoa em desenvolvimento.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança

Aprovada por unanimidade na Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e assinada pelo Brasil em 26 de janeiro de 1990, a Convenção Internacional dos Direitos da Infância é o tratado sobre os Direitos Humanos mais ratificado na história. Sua elaboração tem origem em 1979 – Ano Internacional da Criança – a partir de um grupo de trabalho estabelecido pela Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Mas suas diretrizes já estão contidas na Declaração Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1959. A Convenção foi adotada por todos os Estados, com exceção apenas dos Estados Unidos e da Somália.

Composta por 54 artigos, divididos em três partes, seu preâmbulo define o conceito de criança em seu artigo 1º, como sendo o ser humano menor de 18 anos de idade, ressalvando aos Estados-partes a possibilidade de estabelecerem, pela lei, limites menores para a maioridade. No caso do Brasil, com a vigência do novo Código Civil Brasileiro (Lei nº 10.406, de 10/1/2002, que entrou em vigor em 13/1/2003), a maioridade civil é atingida aos 18 anos de idade.1 Da mesma forma, a Convenção estabelece parâmetros de orientação e atuação política de seus Estados-Partes para a efetivação dos princípios nela estabelecidos, visando ao desenvolvimento individual e social saudável da infância, tendo em vista ser este o período fundamental da formação do caráter e da personalidade humana.

A proteção especial à criança foi afirmada na Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924 e na Declaração sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia-Geral em 20 de novembro de 1959, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (particularmente nos artigos 23 e 24), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (particularmente no artigo 10) e nos estatutos e instrumentos relevantes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem estar da criança .

A convenção aprovada em 1989 institui o paradigma da proteção integral e especial de crianças e adolescentes.

Da situação irregular à Doutrina da Proteção Integral – um pouco da história

Até o final da década de 1980 vigorou no Brasil a Doutrina da Situação Irregular, representada juridicamente no Código de Menores, desde 1927. Sua reformulação, em 1979, apesar de acontecer sob a vigência da Declaração Internacional dos Direitos da Criança (de 1959), manteve os princípios da teoria menorista da situação irregular, e recebeu inspiração do regime totalitário e militarista repressor e excludente vigente no País. O Código de Menores expressou a visão do Direito do Menor, “um conjunto de normas jurídicas relativas à definição da situação irregular do menor, seu tratamento e prevenção”. Foi ideologicamente construído para intervir na infância e na adolescência pobre e estigmatizada. Legislação paternalista, autoritária, assistencialista e tutelar, cuja visão de criança e adolescente era de objeto de intervenção da família, do Estado e da sociedade. Suas bases conceituais sustentavam a exclusão e o controle social da pobreza. Na prática, garantia a intervenção estatal aos “menores desamparados” e a sua institucionalização e encaminhamento precoce ao trabalho. À criança pobre apresentavam-se duas alternativas: o trabalho precoce, como fator de prevenção de uma espécie de delinquência latente, e a institucionalização, como fator regenerador de sua fatal perdição. Mas, na década de 1980, a conjuntura nacional de redemocratização pressionada pelos movimentos sociais, conjugado ao cenário internacional com a elaboração de documentos preparatórios da Convenção dos Direitos da Criança, contribuem para fortalecer no País a tese da doutrina da Proteção Integral.

Os direitos das crianças e dos adolescentes na Constituição Federal de 1988

No Brasil, o movimento de defesa dos direitos de crianças e de adolescentes alcançou seu maior êxito na década de 1980, no processo de elaboração da nova Carta Constitucional do País, a partir da emenda popular denominada “Criança, prioridade nacional”, liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Pastoral do Menor, que mobilizou a sociedade brasileira de norte a sul, registrando 1,5 milhão de assinaturas na emenda popular que deu origem ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Com a aprovação do artigo 227 da Constituição Federal, o Brasil antecipou as diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada no ano seguinte, em 1989. Não por acaso, o artigo 227 é uma síntese da Convenção, cujo rascunho o Brasil teve acesso privilegiado antes de sua aprovação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabelece o Estado Democrático de Direito, define que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, universaliza os direitos humanos e determina a participação popular na gestão das políticas. O passo seguinte dos movimentos de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes foi a luta pela inclusão dos direitos da criança e do adolescente nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais e, simultaneamente, a luta pela remoção do entulho autoritário – substituição da legislação anticidadania, como era o caso do Código de Menores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é o detalhamento do artigo 227 da Constituição Federal e a tradução brasileira da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. O Estatuto é o arcabouço jurídico da Doutrina da Proteção Integral universalizada na Convenção. Tanto o artigo 227 da Constituição Federal, quanto o Estatuto da criança e do Adolescente tem seus fundamentos na normativa internacional considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração universal dos Direitos da Criança, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, as Regras de Beijing, as Diretrizes de Riad, entre outros, que tratam dos direitos fundamentais e da proteção integral de crianças e de adolescentes.

“Não existe na América Latina nenhum outro processo tão participativo como o de construção e implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente”, afirma o jurista argentino Emílio García Méndez. O Estatuto não foi só uma mudança de conteúdo, mas uma mudança no processo de construção de uma lei. No entanto, apesar do envolvimento da sociedade civil como um todo, de acordo com ele, as instituições de educação não se envolveram muito com o movimento porque teria percebido o Estatuto mais como um fator de mudança em áreas de proteção especial do que um instrumento garantidor de direitos mais universal. Segundo o antropólogo Benedito dos Santos, coordenador nacional do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) à época da aprovação do Estatuto, o processo de discussão e aprovação do ECA mobilizou crianças, comunidades de base, associações profissionais, entidades dos movimentos sociais, igreja, academia. “Foi uma das maiores mobilizações em torno da aprovação de uma lei já vista na história do País”, avalia. Curiosamente, segundo Benedito, a grande ausência no processo de mobilização pela aprovação do Estatuto foram as instituições da área de Educação.

Em substituição à doutrina da situação irregular representada no antigo Código de Menores, o Estatuto da Criança e do Adolescente eleva os status das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos, e ao mesmo tempo, por se encontrarem em condição peculiar de desenvolvimento, reconhece que são vulneráveis e merecem proteção integral e especial pela família, sociedade e Estado. Atribui ao Estado a responsabilidade pela criação das políticas públicas específicas e básicas para garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

O Estatuto, entre outras conquistas importantes, institui os conselhos dos direitos da criança e do adolescente em todos os níveis, nacional, distrital, estaduais e municipais, com o caráter deliberativo e de controle das ações governamentais e não- governamentais, de composição paritária, com o objetivo de assegurar políticas para a efetivação dos direitos; e os conselhos tutelares, com o papel de zelar pelo cumprimento da Lei e atender os casos de violações dos direitos de crianças e adolescentes.

Fonte

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/3/crianca/marco.htm

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS - UNICEF

As Crianças têm Direitos Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.

Princípio I

- A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

Princípio II

- A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

Direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio III

- A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.

Princípio IV

- A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós-natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente

Princípio V

- A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre da algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade

Princípio VI

- A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Direito á educação gratuita e ao lazer infantil.

Princípio VII

- A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais.

A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.

Princípio VIII

- A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

Princípio IX

- A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico.

Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Princípio X

- A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

CRITÉRIOS PARA UM ATENDIMENTO EM CRECHES QUE RESPEITE OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS

Apresentação

Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Não inclui, assim, o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança. Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae*. Posteriormente foi discutido no 1° Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto.

ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA:

Critérios para a unidade creche

• Nossas crianças têm direito à brincadeira
• Nossas crianças têm direito à atenção individual
• Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
• Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
• Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
• Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
• Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
• Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
• Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
• Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
• Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
• Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Nossas crianças têm direito à brincadeira

• Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
• Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
• Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
• As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
• As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
• Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
• As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
• Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
• Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
• Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
• As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
• As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
• Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
• Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças

Nossas crianças têm direito à atenção individual

• Chamamos sempre as crianças por seu nome
• Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas
• O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança
• A criança é ouvida
• Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças
• Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche
• Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho
• Comemoramos os aniversários de nossas crianças
• Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial
• Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las
• Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos

• Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações

• Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos

• Procuramos respeitar as variações de humor das crianças

• Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor

• Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas

• Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude

• Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças

• Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

• Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia

•Nossas salas são claras, limpas e ventiladas

• Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam

• Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos

• As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas

• As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono

• Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada

• Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição

• Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças

• Quando fazemos reformas tentamos adequar à altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças

• Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas

• Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias

• Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche

• Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza

• Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis

• Nossas crianças têm direito ao sol

• Nossas crianças têm direito de brincar com água

• Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza

• Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre

• Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza

• Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais

• Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes

• Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos

• Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde

• Nossas crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, limpo e saudável

• Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde

• Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento

• O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações

• Nossas crianças têm direito à prevenção de contágios e doenças

• Lutamos para melhorar as condições de saneamento nas vizinhanças da creche

• Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das crianças

• Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças

• Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche

• Procuramos orientação nos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro

• Procuramos orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psicoativas ou problemas de desenvolvimento

• Sempre que necessário encaminhamos as crianças ao atendimento de saúde disponível ou orientamos as famílias para fazê-lo

• O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir

• Damos o exemplo para as crianças, cuidando de nossa aparência e nossa higiene pessoal

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia

• Preparamos os alimentos com capricho e carinho

• Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições

• Planejamos alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades

• Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível

• Procuramos respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças

• Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada

• Incentivamos as crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas

• A água filtrada está sempre acessível às crianças

• Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições

• Nossa cozinha é limpa e asseada

• Nossa despensa é limpa, arejada e organizada

• Valorizamos o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles

• Ajudamos os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo

• Procuramos sempre incluir alimentos frescos nos cardápios

• Procuramos manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras

• As famílias são informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas

NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO A DESENVOLVER SUA CURIOSIDADE, IMAGINAÇÃO E CAPACIDADE DE EXPRESSÃO

Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza

• Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças

• Nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos

• Nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches

• Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila

• Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias

• Nossas crianças têm direito de cantar e dançar

• Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler

• Procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta

• Quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível procuramos buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente para elas

• Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta

• Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo

• Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças

• Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências

• Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas

• Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos

• As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças

NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO AO MOVIMENTO EM ESPAÇOS AMPLOS

Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades

• Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol

• Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos

• Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre

• Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera

• Os bebês não são esquecidos no berço

• Os bebês têm direito de engatinhar

• Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos

• As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço

• Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva

• Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos

• Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade

• Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche

• Nossa creche respeita as amizades infantis

• Nossa creche valoriza a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças

• Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam

• Procuramos entender porque a criança está triste ou chorando

• Procuramos ajudar as pessoas da equipe quando enfrentam problemas pessoais sérios

• Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças

• Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas

• Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas

• Nossas crianças, mesmo quando brincam autonomamente, não ficam sem a proteção e o cuidado dos adultos

• Conversamos e brincamos com os bebês quando estão acordados

• Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa

• Procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas

• Ajudamos as crianças a desenvolver seu autocontrole e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos

• Explicamos as crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche

• Nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas

NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO A EXPRESSAR SEUS SENTIMENTOS

Nossas crianças têm direito à alegria e à felicidade

• Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração

• Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos

• Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão

• Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito

• O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais

• Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia

• Sempre conversamos com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro

• Nossas crianças podem, sempre que querem, procurar e ficar perto de seus irmãozinhos que também estão na creche

• Nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações

• A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche

• As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche

• As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche

• Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação

• Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores

• Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação

• Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro

• Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche

• As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche

• Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação

• Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação

• Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho

• Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação

• Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação

NOSSAS CRIANÇAS TÊM DIREITO A DESENVOLVER SUA IDENTIDADE CULTURAL, RACIAL E RELIGIOSA

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima

• Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres

• Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência

• Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos

• Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais

• A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade

• Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história

• Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições

• Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal

• Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche

A POLÍTICA DE CRECHE RESPEITA CRIANÇA

Critérios para políticas e programas de creche

• A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança

• A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos

• A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza

A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança

• As creches têm por objetivo educar e cuidar de crianças até 6 anos de idade

• As creches não estão sendo usadas por crianças com mais de 7 anos como alternativa à educação de 1º grau

• As creches são concebidas como um serviço público que atende a direitos da família e da criança

• A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos

• A política de creche reconhece que as crianças têm uma família

• A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade

• A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida

• O programa de creches integra o planejamento municipal, estadual, regional e federal de ações mais gerais

• A política de creche estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil

• Há um projeto para as creches com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação

• O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças

• O plano para creche prevê entre suas metas a melhoria da qualidade do atendimento à criança

• O orçamento para as creches é suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional

• Os critérios para admissão de crianças nas creches são democráticos, transparente e não discriminatórios

• As pessoas que trabalham nas creches que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas

• O per capita repassado às creches respeita o cronograma pré estabelecido

• O valor do per capita repassado pelo poder público às creches conveniadas é suficiente para oferecer um tratamento digno às crianças

• O valor do per capita repassado às creches segue uma curva ascendente

• Os critérios para estabelecimento e avaliação de convênios são transparentes e acessíveis ao público

• As entidades conveniadas permitem o acesso público aos equipamentos e acolhem a orientação dos órgãos responsáveis

A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança

• O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança

• A melhoria da qualidade do serviços oferecido nas creches é um objetivo do programa

• As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança

• Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança

• A política de creche reconhece que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança

• As creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas

• O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão

• A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada

• Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil

• A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional

• A política de creche reconhece a importância da comunicação entre famílias e educadores

A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante

• Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reforma dos prédios das creches que visam em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças

• O orçamento possibilita construção ou reforma adequada dos prédios das creches

• Os prédios das creches recebem manutenção periódica

• O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes

• O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de roupas necessárias para as crianças dormirem, se trocarem em caso de imprevistos e se lavarem

• Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária

• Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto da crianças: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável

• Os prédios oferecem condições adequadas para as necessidades profissionais e pessoais dos adultos

• Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas

• As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças

• O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo

• Os espaços internos das creches, seu mobiliário e o material disponível permitem que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade

• As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem

• As creches respeitam a regulamentação local sobre normas de segurança e higiene

• Os adultos recebem formação prévia e em serviço sobre como criar, arrumar conservar e usar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as crianças

A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde

• O orçamento das creches prevê custos para manutenção da higiene e promoção de condições favoráveis à saúde de crianças e funcionários

• Os prédios das creches são limpos, arejados e bem insolados, evitando ser espaços propagadores de doenças entre as crianças

• As creches dispõem de água potável

• O esgotamento sanitário não corre pelos pátios das creches e nos espaços próximos

• O lixo das creches é recolhido diariamente

• As creches dispõem de produtos para a higiene pessoal das crianças

• As creches dispõem de utensílios e produtos de limpeza

• O programa de manutenção das creches está atento para infestações com insetos e animais nocivos

• O Planejamento sanitário e da saúde da região incorpora a ação desenvolvida nas creches e a orientação aos profissionais que ali trabalham

• A formação prévia e em serviço dos adultos está atenta para temas relacionados à higiene e à saúde

• A definição da função do profissional integra a preocupação com a saúde e a higiene na creche

• A programação para as crianças prevê ações relacionadas à área de saúde e higiene

• As creches dispõem de material necessário para prestar os primeiros socorros e seus profissionais estão informados para onde devem encaminhar as crianças em casos de acidente

• A programação de saúde dá especial atenção à comunicação entre família e creche

Têm direito a uma alimentação saudável

• O orçamento das creches prevê um custo de alimentação per capita pelo menos equivalente ao destinado a uma criança na cesta básica

• A programação da alimentação nas creches prevê alimentos in natura

• O cardápio das creches é balanceado e variado para responder às necessidades calóricas e proteicas das crianças

• As creches dispõem de espaços adequados, arejados, limpos e seguros para armazenamento e preparo de alimentos

• As creches dispõem de utensílios necessários ao preparo de alimentos

• As crianças dispõem de móveis e utensílios suficientes e adequados para se alimentarem

• A formação prévia e em serviço dos profissionais considera a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil

• A programação das creches integra a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado no processo educativo

Têm direito à brincadeira

• O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias

• Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumento do direito à brincadeira e não como um presente excepcional

• A construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo

• As creches dispõem de número de educadores compatível com a promoção de brincadeiras interativas

• Os prédios das creches dispõem de mobiliário que facilite o uso, a organização e conservação dos brinquedos

• A formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança

• A programação para as creches reconhece e incorpora o direito das crianças à brincadeira

Têm direito a ampliar seus conhecimentos

• A política de creche possibilita que as crianças tenham acesso à produção cultural da humanidade

• O orçamento para creches prevê a compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias

• Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças

• Os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador

• A formação prévia e em serviços dos profissionais contempla o acesso à cultura e a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importante do trabalho da creche

• A política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido

• A programação prevê que as famílias sejam informadas dos progressos de suas crianças sem que isto implique em avaliação formal

• A política de creche propicia que os educadores ampliem seus conhecimentos e sua formação pessoal, educacional e profissional

Têm direito ao contato com a natureza

• O orçamento para construção, reforma e conservação das creches prevê custos para manutenção de área verde no entorno ou dentro da creche

• As instâncias de arborização e jardinagem municipal incluem as creches e seus espaços externos nos projetos locais

• O projeto de construção e reforma dos prédios das creches prevê espaços externos que comportem plantas

• O programa prevê que as creches tenham condições para plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento

• Os profissionais de creche recebem formação e orientação para propiciar o contato e o respeito das crianças para com a natureza

• A programação para as crianças dá especial atenção ao tema da natureza

• A programação das creches incentiva passeios e outras atividades que favoreçam maior contato com a natureza

Referência:

Campos, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais

Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais

A orientação educacional visa a proporcionar ao aluno completa integração com a Escola, tanto no âmbito educacional quanto no social.

Seu objetivo maior é enfatizar o crescimento individual, ajudando o aluno a construir e assumir sua personalidade, encontrando uma forma de expressá-la socialmente, e possibilitar-lhe um clima propício ao seu desenvolvimento. É criar condições para que o aluno assimile profundamente todas as informações – considerando-se a necessidade de receber o ensinamento de forma significativa –, levando-o à especulação, ao confronto.

O que se pretende é dar ao aluno condições para uma formação plena: além da informação, da construção e da troca de conhecimento, o aluno tem oportunidade de participar de atividades culturais e esportivas, descobrindo sua criatividade, suas tendências, seus gostos e desenvolvendo-os plenamente.

Dessa forma, propicia-se ao aluno – levando-se em conta suas dificuldades e seus anseios – um contato profundo e constante com o mundo que o cerca, capacitando-o a estabelecer um vínculo significativo com a realidade e a transpor barreiras, a fim de preparar-se solidamente para a vida futura.

Didática

O papel da Didática na formação de professores foi muito bem tratado por Cipriano Luckesi e alguns conceitos que seguem são um resumo de seu pensamento sobre o tema.

A didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolver um processo de ensino -aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. A didática deve servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educativo, de decisões filosófico- políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Ao exercer seu papel específico estará apresentando-se como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas.

Existem alguns erros básicos que alguns professores cometem ao dar uma aula. Um deles é explicar o assunto dado enquanto os alunos ainda estão copiando o que está no quadro negro. Esses e outros erros são comuns de acontecer e pioram o rendimento geral da turma. O aluno não consegue assimilar tudo que o professor passa e aí começam os problemas: aulas muito longas, mal dadas e cansativas; cursos que possuem aula no período integral começam a ficar desestimulantes. Professores brilhantes mas, que não conseguem ensinar o conteúdo de uma matéria de maneira clara, rápida e simples; os alunos começam a achar a disciplina difícil e, consequentemente, culpam os professores por não conseguirem acompanhar as matérias, tentam estudar por conta própria, deixando de lado o diálogo aberto com o mestre. Isso mostra claramente que um erro leva a outro. O diálogo pessoal entre professor/aluno, às vezes, é mais importante até que o fato do aluno saber de cor uma matéria, pois nada substitui a maior experiência. Idéias e dicas importantes podem surgir até mesmo de uma simples conversa e esta liquida qualquer tipo de antipatia que possa ser criada em virtude de aulas ruins.

Mas isso está mudando, em todos os setores da educação. Os professores estão se qualificando cada vez mais e se você for um mal professor tome cuidado: quando acabar a burocracia para contratação de novos professores no setor público o seu emprego estará por um fio e os alunos pedirão seu afastamento.

Para uma aula ser proveitosa para ambos, eis umas dicas:

- As aulas devem ser curtas e extremamente objetivas.

- Antes de cada aula, dê uma visão geral do que vai ser ensinado, sem medo de adiantar assuntos que os alunos desconhecem.

- Faça analogias com outros assuntos, instigando o aluno a pensar antecipadamente.

- Explique os assuntos numa seqüência lógica e didática.

- Mostre para a turma qual a utilidade e a freqüência de uso de cada item, fórmula, lição… explique a finalidade de cada item na sua vida profissional, para motivá-los.

- Utilize os mais variados recursos computacionais, slides, retroprojetores, laboratórios, Internet… ·

- Programe o que vai ser ensinado, planejando o que vai ser desenhado, quadro a quadro.

- Evite aulas técnicas demais. Conduza-a de uma maneira que os alunos entendam, pois eles, supostamente, nunca viram o assunto antes.

- Evite muita álgebra, exemplos numéricos são mais didáticos que letras. Evite também o excesso de exemplos e exercícios repetidos. Faça exercícios variados, que estimulem a criatividade e que tenham aplicação na prática.

- Controle o desempenho e a freqüência de cada um, seja amigo, saiba o nome deles. Muitos podem ser parceiros no futuro.

- Revise sempre o que foi dado. Revisões rápidas são importantes porque mostram a evolução da disciplina. · Procure passar sua experiência prática profissional.

- Encontre seu jeito pessoal de se expressar.

- Procure passar formação humanística.

O aluno no processo educacional é visto como um fator essencial para a construção do conhecimento, e não só como um mero recebedor de conteúdos. A busca pelo saber não está ligado exclusivamente no ato de ouvir, copiar e fazer exercícios, pois neste aspecto metodológico os alunos devem permanecer calados e quietos em suas carteiras, entretanto, é possível realizar vários tipos de propostas que pressupõem a participação ativa do aluno e não se limitar apenas aos aspectos intelectuais ou a memorização de conteúdos julgados como relevantes, segundo Reznike e Ayres (1986 apud CANDAU, 1988, p. 121), “Quando falamos em reavaliação crítica, estamos atendendo não só para o processo em si do ato educativo, mas também para tudo aquilo que os alunos já trazem enquanto vivência, enquanto formação cultural”.

Partindo desse pressuposto podemos dizer que o educando pode despertar a sua criticidade a partir do momento em que se deixa envolver pelas questões políticas, sociais e culturais relevantes que existem no meio em que vive, e leva essas discussões para dentro da sala de aula, interagindo com os demais, formando inúmeras opiniões com relação ao contexto social, político e cultural no qual está inserido.

Professor: sujeito ou objeto da história?

A priori podemos definir o educador como sujeito da história ou objeto da mesma, onde ele se torna sujeito a partir do momento em que participa da história de desenvolvimento do povo, agindo juntamente com os demais, engajado nos movimentos sociais, construindo aparatos de ensino como fonte inovadora na busca pelo conhecimento. Conforme Luckesi (1982 apud CANDAU, 1982, p.27), "[…] compreendo o educador como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico".

Deixando claro que o educador e a educação não mudam totalmente e nem criam um modelo social, ambos se adequam em busca de melhorias para alguns problemas existentes no meio, até porque nossa sociedade é regida por diretrizes vindas do centro do poder. Já como objeto da história o educador sofre as ações dos movimentos sociais, sem participação efetiva na construção da mesma, para Luckesi (1982) esse tipo de professor não desempenha o seu papel, na sua autenticidade, diríamos que o educador é um ser humano envolvido na prática histórica transformadora.

A partir disso podemos dizer que o professor pode ser um formador de opiniões e não somente um transmissor de idéias ou conteúdos.

Relação professor-aluno

Já tratamos das personagens aluno e professor anteriormente. Entretanto, ambos foram mencionados de forma isolada e peculiar. Este subtema surge com o propósito de levantar uma análise crítica em referência à relação professor-aluno em ambiente didático, estabelecendo conexões histórico-sociais que até hoje semeiam e caracterizam a educação brasileira, a maior delas tida como a Pedagogia Tradicional, a qual é encarada por Freire (1983) como uma educação de consciência bancária.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE, 1979, p. 38).

Acerca desse questionamento de Freire (1979) está explícita também a relação de submissão dos alunos em relação à autoridade do professor, autoridade esta que muitas vezes é confundida com autoritarismo, e que associada às normas disciplinares rígidas da escola – a qual também possui papel fundamental na formação, uma vez que esta é a instituição que delimita as normas de conduta na educação – implicam na perda de autonomia por parte do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Para ilustrar este fato, recorremos ao baú de nossas memórias, pois acreditamos que a maioria já deva ter presenciado esta situação bem característica da Pedagogia Tradicional, que consiste em descrever um ambiente de sala de aula ocupado pelo professor e seus respectivos alunos.

Esta situação é verídica até os dias de hoje em nossas escolas, inclusive, na maior parte delas, já que nessas classes de aula sempre encontramos as carteiras dos alunos dispostas em colunas e bem ao centro da sala fica a mesa do professor, que ocupa o centro para privilegiar o acesso a uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo a estes sua disciplina e autoridade, uma das razões que leva o aluno a ver o professor como uma figura detentora do conhecimento, conforme argumenta Freire (1983), em suas análises sobre a consciência bancária, expressão já descrita anteriormente no início deste subtema.

É necessário refletir acerca deste cenário real, pois que estamos discutindo a didática no processo de ensino-aprendizagem e para isto torna-se imprescindível a compreensão dos fatos e a disposição da sociedade, principalmente os órgãos de ensino a repensarem seus métodos de parâmetros educacionais, a fim de promover uma educação renovada em aspectos sociais, políticos e culturais concretizados por Freire em seu livro Educação e Mudança, onde ele afirma que o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

O processo de ensino-aprendizagem

Vários são os fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem, e a formação dos educadores é um deles e que tem papel fundamental no que se refere a este processo.

Essa formação tem passado por um momento de revisão no que se diz respeito ao papel exercido pela educação na sociedade, pois é percebível a falta de clareza sobre essa função de educador (VEIGA, 2005)

Ainda hoje existem muitos que considerem a educação como um elemento de transformação social, e para que esse quadro modifique-se, faz-se necessário uma reflexão pedagógica, na qual busque questionar essa visão tradicional(FREIRE, 1978).

Deste modo, fica evidente que a formação dos educadores nesse contexto é entendida meramente como conservadora e reprodutora do sistema educacional vigente, ficando notório que esses educadores são tidos apenas como aliados à lei da manutenção da estrutura social, ou seja, um suporte às ideologias da superestrutura e não como um elemento mobilizador de sua transformação.

Destas análises emerge com clareza o papel conservador e reprodutor do sistema educacional, verdadeiro aliado da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação (CANDAU, 1981).

Muitos desses educadores sentem uma sensação de angústia e questionamento da própria razão de ser do engajamento profissional na área educativa, segundo Candau (1981).

A didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. A didática deve servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educativo, de decisões filosófico-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Ao exercer seu papel específico estará apresentando-se como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas. Os métodos avaliativos constituem uma importância do professor no papel de educador, qualificando seus métodos de forma que o educando tenha seus princípios individuais respeitados, já nem sempre a realidade é igual para todos no que diz respeito ao contexto social (OLIVEIRA, 1998). Portanto, é necessário redesenhar o educador, tornando-o um indivíduo compromissado com um defensor de uma idéia mais igualitária, pois sabe que o estudante na escola pública nada mais é que o povo na escola. Este novo educador seria aquele que encara a educação como uma problematizarão, que propõem aos homens sua própria vida como um desafio a ser encarando, buscando a transformação.

Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente.

A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso.

Resolução de Problemas

Nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios. Neste processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados.

Proximidade com as práticas sociais reais

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

Aprender em situações orientadas

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;

- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;

- a individualidade e a diversidade;

- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;

- a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Essas considerações podem estruturar-se nas seguintes condições gerais relativas às aprendizagens infantis a serem seguidas pelo professor em sua prática educativa.

Interação

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os.

Nessa perspectiva, o professor deve refletir e discutir com seus pares sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, mesmo entre bebês, visando, sempre que possível, a auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da individualidade. Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesses e níveis de desenvolvimento semelhantes. Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. Uma das formas de propiciar essa troca é a socialização de suas descobertas, quando o professor organiza as situações para que as crianças compartilhem seus percursos individuais na elaboração dos diferentes trabalhos realizados.

Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem.

Diversidade e Individualidade

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

COMPONENTES CURRICULARES

Objetivos

Os objetivos explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos.

A definição dos objetivos em termos de capacidades — e não de comportamentos — visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Ao estabelecer objetivos nesses termos, o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, podendo considerar diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.

As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas.

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.

As capacidades de relação interpessoal estão associadas à possibilidade de estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, de intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade.

Para que se possa atingir os objetivos é necessário selecionar conteúdos que auxiliem o desenvolvimento destas capacidades.

Conteúdos

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos.

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem.

Muitas das pautas culturais e saberes socialmente constituídos são aprendidos por meio do contato direto ou indireto com atividades diversas, que ocorrem nas diferentes situações de convívio social das quais as crianças participam no âmbito familiar e cotidiano.

Outras aprendizagens, no entanto, dependem de situações educativas criadas especialmente para que ocorram. O planejamento dessas situações envolve a seleção de conteúdos específicos a essas aprendizagens.

Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente.

Esta abordagem é didática e visa a destacar a importância de se dar um tratamento apropriado aos diferentes conteúdos, instrumentalizando o planejamento do professor para que possa contemplar as seguintes categorias: os conteúdos conceituais que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas.

Nos eixos de trabalho, estas categorias de conteúdos estão contempladas embora não estejam explicitadas de forma discriminada.

A seguir, as categorias de conteúdos serão melhor explicadas de forma a subsidiar a reflexão e o planejamento do professor.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade.

Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem ideias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas.

O conceito que uma criança faz do que seja um cachorro, por exemplo, depende das experiências que ela tem que envolvam seu contato com cachorros. Se num primeiro momento, ela pode, por exemplo, designar como “Au-Au” todo animal, fazendo uma generalização provisória, o acesso a uma nova informação, por exemplo, o fato de que gatos diferem de cachorros, permite-lhe reorganizar o conhecimento que possui e modificar a ideia que tem sobre o que é um cachorro. Esta conceitualização, ainda provisória, será suficiente por algum tempo — até o momento em que ela entrar em contato com um novo conhecimento.

Assim, deve-se ter claro que alguns conteúdos conceituais são possíveis de serem apropriados pelas crianças durante o período da educação infantil. Outros não, e estes necessitarão de mais tempo para que possam ser construídos. Isso significa dizer que muitos conteúdos serão trabalhados com o objetivo apenas de promover aproximações a um determinado conhecimento, de colaborar para elaboração de hipóteses e para a manifestação de formas originais de expressão.

Os conteúdos procedimentais referem-se ao saber fazer. A aprendizagem de procedimentos está diretamente relacionada à possibilidade de a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhes possibilitem a realização de suas ações. Longe de ser mecânica e destituída de sentido, a aprendizagem de procedimentos constitui-se em um importante componente para o desenvolvimento das crianças, pois relaciona-se a um percurso de tomada de decisões. Desenvolver procedimentos significa apropriar-se de “ferramentas” da cultura humana necessárias para viver. No que se refere à educação infantil, saber manipular corretamente os objetos de uso cotidiano que existem à sua volta, por exemplo, é um procedimento fundamental, que responde às necessidades imediatas para inserção no universo mais próximo. É o caso de vestir-se ou amarrar os sapatos, que constituem-se em ações procedimentais importantes no processo de conquista da independência. Dispor-se a perguntar é uma atitude fundamental para o processo de aprendizagem. Da mesma forma, para que as crianças possam exercer a cooperação, a solidariedade e o respeito, por exemplo, é necessário que aprendam alguns procedimentos importantes relacionados às formas de colaborar com o grupo, de ajudar e pedir ajuda etc.

Deve-se ter em conta que a aprendizagem de procedimentos será, muitas vezes, trabalhada de forma articulada com conteúdos conceituais e atitudinais.

Os conteúdos atitudinais tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implicam torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados.

As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional. A aprendizagem de conteúdos deste tipo implica uma prática coerente, onde os valores, as atitudes e as normas que se pretende trabalhar estejam presentes desde as relações entre as pessoas até a seleção dos conteúdos, passando pela própria forma de organização da instituição. A falta de coerência entre o discurso e a prática é um dos fatores que promove o fracasso do trabalho com os valores.

Nesse sentido, dar o exemplo evidencia que é possível agir de acordo com valores determinados. Do contrário, os valores tornam-se vazios de sentido e aproximam-se mais de uma utopia não realizável do que de uma realidade possível.

Para que as crianças possam aprender conteúdos atitudinais, é necessário que o professor e todos os profissionais que integram a instituição possam refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso significa um posicionamento claro sobre o quê e o como se aprende nas instituições de educação infantil.

Deve-se ter em conta que, por mais que se tenha a intenção de trabalhar com atitudes e valores, nunca a instituição dará conta da totalidade do que há para ensinar. Isso significa dizer que parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente e será aprendida de forma incidental. Isso amplia a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam.

Organização dos conteúdos por blocos

Os conteúdos são apresentados nos diversos eixos de trabalho, organizados por blocos. Essa organização visa a contemplar as dimensões essenciais de cada eixo e situar os diferentes conteúdos dentro de um contexto organizador que explicita suas especificidades por um lado e aponta para a sua “origem” por outro. Por exemplo, é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança.

Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho.

Embora estejam elencados por eixos de trabalho, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. Essa opção visa a apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos. Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, em fragmentando o conhecimento.

Seleção de conteúdos

Os conteúdos aqui elencados pretendem oferecer um repertório que possa auxiliar o desenvolvimento das capacidades colocadas nos objetivos gerais. No entanto, considerando as características particulares de cada grupo e suas necessidades, cabe ao professor selecioná-los e adequá-los de forma que sejam significativos para as crianças.

Deve se ter em conta que o professor, com vistas a desenvolver determinada capacidade, pode priorizar determinados conteúdos; trabalhá-los em diferentes momentos do ano; voltar a eles diversas vezes, aprofundando-os a cada vez etc. Como são múltiplas as possibilidades de escolha de conteúdos, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que têm para as crianças. É importante, também, que o professor considere as possibilidades que os conteúdos oferecem para o avanço do processo de aprendizagem e para a ampliação de conhecimento que possibilita.

Integração dos conteúdos

Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. Um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da natureza, ao contato com a escrita e os números presentes nas casas, placas etc., contextualizando cada elemento na complexidade do meio.

O mesmo passeio envolve, também, aprendizagens relativas à socialização, mobilizam sentimentos e emoções constituindo-se em uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Orientações Didáticas

Os conteúdos estão intrinsecamente relacionados com a forma como são trabalhados com as crianças. Se, de um lado, é verdade que a concepção de aprendizagem adotada determina o enfoque didático, é igualmente verdade, de outro lado, que nem sempre esta relação se explicita de forma imediata. A prática educativa é bastante complexa e são inúmeras as questões que se apresentam no cotidiano e que transcendem o planejamento didático e a própria proposta curricular. Na perspectiva de explicitar algumas indicações sobre o enfoque didático e apoiar o trabalho do professor, as orientações didáticas situam-se no espaço entre as intenções educativas e a prática. As orientações didáticas são subsídios que remetem ao "como fazer", à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados alinhados com uma concepção de criança e de educação.

Vale lembrar que estas orientações não representam um modelo fechado que define um padrão único de intervenção. Pelo contrário, são indicações e sugestões para subsidiar a reflexão e a prática do professor.

Cada documento de eixo contém orientações didáticas gerais e as específicas aos diversos blocos de conteúdos. Nas orientações didáticas gerais explicitam-se condições relativas à: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação.

Organização do tempo

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no projeto educativo, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor. Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

Atividades permanentes

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.

Sequência de atividades

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico. Por exemplo: se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc.

Projetos de trabalho

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Alguns projetos, como fazer uma horta ou uma coleção, podem durar um ano inteiro, ao passo que outros, como, por exemplo, elaborar um livro de receitas, podem ter uma duração menor.

Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas.

A realização de um projeto depende de várias etapas de trabalho que devem ser planejadas e negociadas com as crianças para que elas possam se engajar e acompanhar o percurso até o produto final. O que se deseja alcançar justifica as etapas de elaboração. O levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto em pauta deve se constituir no primeiro passo. A socialização do que o grupo já sabe e o levantamento do que desejam saber, isto é, as dúvidas que possuem, pode se constituir na outra etapa.

Onde procurar as informações pode ser uma decisão compartilhada com crianças, familiares e demais funcionários da instituição. Várias fontes de informações poderão ser usadas, como livros, enciclopédias, trechos de filmes, análise de imagens, entrevistas com as mais diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc.

O registro dos conhecimentos que vão sendo construídos pelas crianças deve permear todo o trabalho, podendo incluir relatos escritos, fitas gravadas, fotos, produção das crianças, desenhos etc. Os projetos contêm sequências de atividades e pode-se utilizar atividades permanentes já em curso.

A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm. Se o projeto é sobre castelos, reis, rainhas, as crianças podem incorporar em suas brincadeiras conhecimentos que foram construindo, e o produto final pode ser um baile medieval. Há muitos projetos que envolvem a elaboração de bonecos do tamanho de adultos, outros a construção de circos, de maquetes, produtos que por si só já representam criação e diversão para as crianças, sem contar o prazer que lhes dá de conhecer o mundo.

Organização do espaço e seleção dos materiais

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens.

A educação infantil no Brasil

A educação infantil tem sido desde o século XVIII, foco de estudo de diversos estudiosos sobre o assunto, pois segundo o educador francês Jean-Jacques Rousseau a principal ocupação da criança deveria ser a brincadeira, pois, para ele melhor seria que receber ensinamentos impróprios. Partindo desse ponto analisaremos como está sendo tratado esse assunto em pleno século XXI e se de fato a educação infantil tem conquistado espaço nessa complicada e desigual política pública voltada para a educação brasileira.

Segundo Corrêa (2007), as primeiras instituições voltadas para a educação infantil no Brasil surgiu em 1896, na cidade de São Paulo e a difusão deste nível de ensino só se deu em meados de 1940, principalmente na cidade de Porto Alegre capital gaúcha que já contava com 40 jardins de infância. Foi a partir de 1970 que creches, jardins de infância e pré-escola expandiram-se de maneira tímida principalmente em função da pressão promovida as autoridades competentes pela sociedade civil.

Foi somente com a Constituição Federal de 1988, que começou a alargar os horizontes do ensino infantil no Brasil, pois, em seu artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “atendimento em creches e pré-escolas a crianças de 0 a 5 anos”.

Isso significa que o Estado é obrigado pela Constituição Federal a disponibilizar vagas para este nível de ensino, pois, a família que achar-se lesada por não conseguir matrícula na rede pública para o ensino infantil, pode recorrer à promotoria pública que por sua vez acionará judicialmente os órgãos competentes.

Direitos estes conquistados com a Constituição Federal de 1988, principalmente devido à enorme procura de vagas para crianças de 0 a 6 anos, uma vez que cada vez mais as mulheres conquistavam de maneira significativa posto no mercado de trabalho não dispondo mais do tempo que outrora tinha para cuidar de suas crianças. É importante ressaltar que hoje este nível de ensino por força da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, corresponde as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Não poderíamos deixar de fazemos comentários a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C. A) Lei federal nº 8.069, de 1990, que é mais uma conquista da sociedade civil em defesa dos direitos da criança, principalmente das de 0 a 5 anos de idade. Pois, em seu artigo nº 4 afirma:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, «**à educação" ***, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990 * grifo nosso).

Ainda em seu artigo nº 53 o Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A), afirma que a criança tem o direito de ser respeitada por seus, educadores em razão de suas limitações de autodefesa por serem de pouca idade. Pois, são comuns muitas instituições de ensino infantil praticar castigos de toda natureza inclusive físicos, além do espaço ser inadequado e a falta de formação própria dos profissionais para este nível de ensino.

Observamos que tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A), buscam a proteção e a garantia dos direitos das crianças, garantindo o acesso das mesmas em instituições de ensino de 0 a 5 anos. Pois no artigo nº 54 da (E.C. A) reafirma o dever do Estado em assegurar o atendimento em creches e pré-escolas.

Ainda falando a respeito da educação infantil e reforçando este direito da criança a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B) lei Federal nº 9394 de 1996, afirma em seu artigo nº 29 "que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social". Já no artigo 31 diz que na educação infantil a avaliação não terá o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Vale ressaltar que em seu artigo nº 30 a LDB, subdividem a educação infantil em creches para crianças de até 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Em virtude dos acontecimentos já mencionados chegamos à conclusão que apesar dos enormes esforços por parte do governo federal e sociedade civil em prol da melhoria na qualidade do ensino infantil, ainda tem muito que se fazer, principalmente na formação dos educadores que atuam neste nível de ensino. Não precisamos de mais leis que assegure os direitos das crianças e sim de cumprir as que já existem.

O ensino fundamental

A ideia de escolarização remota desde a reforma protestante, quando Martinho Lutero em seu livro "Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas", defendia a alfabetização das camadas populares com objetivos que todos tivessem de fato acesso as escrituras sagradas e para isto, contaria com os príncipes protestantes da Alemanha.

No Brasil a educação obrigatória e gratuita foi introduzida com a Constituição Federal em 1934 e era composto de apenas cinco anos, somente por força da Lei nº 5.692/71 esse ensino obrigatório estendeu-se para oito anos com a nomenclatura de primeiro grau. Mas foi com a Constituição de 1988 que esta nomenclatura foi alterada para Ensino Fundamental.

Segundo Romualdo (2007) o ensino fundamental é uma etapa da educação básica destinada a crianças e adolescentes com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito a partir dos seis anos de idade, de acordo a Lei nº 11.114/05 e conforme a LDB em seu artigo nº 32 afirma que o Ensino Fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante inciso III: " o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores."

O acesso ao Ensino Fundamental no Brasil vem crescendo desde o início do período militar brasileiro (1964-1985), com o aumento no número de vagas, porém, o não investimento orçamentário necessário para atender as novas matrículas, tornou-se uma das causas das precárias condições da educação básica de hoje, afetando então o ensino obrigatório (Ensino fundamental).

Segundo a o artigo 211 da Constituição Federal alterado pela Emenda Constitucional (E.C) 14/96: O Ensino fundamental é responsabilidade do Estado e do município, afirma ainda no parágrafo 2º que os municípios atuarão prioritariamente no **ensino fundamental** e na educação infantil, e no parágrafo 3º: que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente **no ensino fundamental** e médio.

Por se tratar do único nível de ensino obrigatório no Brasil, o ensino fundamental tem recebido atenção especial por parte de nossos governantes, veja o que afirma o artigo 5º parágrafo 2º da LDB: “Em todas as esferas administrativas o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...]”.

Com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implantado no governo Fernando Henrique, houve uma significativa melhoria no ensino fundamental principalmente no que diz respeito à remuneração dos educadores que atuam neste nível de ensino.

Em busca de melhoria no ensino obrigatório o Presidente da República sancionou no dia 06/02/2006 a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos e altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, que estabelece as diretrizes da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

No entanto, devemos estar atentos para o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade não deverá significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série. Destacamos, portanto, a necessidade de se construir uma nova estrutura e organização dos conteúdos em um ensino fundamental, agora de nove anos.

Outra inovação da LBD em seu artigo 26 é a obrigatoriedade do ensino de Artes na grade curricular do ensino fundamental, porém, o ensino da educação física compõe a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, más, torna-se facultativa aos cursos noturnos.

Toda essa mudança que ocorreu na estrutura do ensino fundamental tem melhorado de maneira signifivativa a qualidade do ensino neste nível de ensino, no entanto há muito que melhorar.

A educação de jovens e adultos (EJA)

A educação de jovens e adultos no Brasil deu-se inicio com a chegada dos jesuítas no período colonial, pois os mesmos com o intuito de impregnar a cultura portuguesa e as doutrinas católicas não mediram esforços em prol da alfabetização dos povos primitivos (indígenas).

Quase quinhentos anos se passaram e a luta em prol da alfabetização continua, são inúmeras as medidas tomadas pelo governo federal na tentativa de erradicar o analfabetismo brasileiro que beira a casa dos 20 milhões de indivíduos que não sabem ler ou escrever pequenas frases do dia-dia, pois a modernização, robotização e o uso cada vez mais de equipamentos operados através de programas de computador, têm feito milhares de pessoas perderem seu posto de trabalho.

Segundo Kruppa (2007), em1990 ano internacional da Alfabetização, com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, organiza-se a Primeira Conferência Brasileira de Alfabetização, no qual representantes do Ministério da Educação (MEC) se comprometeram em priorizar a alfabetização de adultos. Em 1997 o governo Federal desvincula a EJA do MEC e cria o Programa Alfabetização Solidária com o objetivo de reduzir as altas taxas de analfabetismo que ainda vigorava em algumas regiões do país, programa este preside pela primeira dama do país e atendendo 1,5 milhão e meio de brasileiros em 1200 municípios brasileiros de 15 Estados, trabalhando em parcerias, com empresas, instituições universitárias, pessoas físicas, prefeituras, e o Mistério da Educação (MEC)

Além das turmas tradicionais da (EJA), em 2003 o governo do presidente LULA, criou o Programa Brasil Alfabetizado, que priorizou de inicio as instituições filantrópicas, somente a partir do segundo ano as Secretarias estaduais e municipais de educação receberam mais recursos do programa, chegando em 2007 com quase 50 % de todos os recursos destinados ao Brasil Alfabetizado.

Em consonância com a Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso idade própria”. (Artigo 4)

No seu artigo 37, refere-se à educação de jovens e adultos determinando que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. No inciso 1º, deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta.

O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que este passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

O Ensino Médio

O ensino médio brasileiro era ministrado assim como o fundamental pelos padres jesuítas e tinha como principal objetivo a preparação de sacerdotes para a igreja católica que posteriormente complementaria seus estudos na Europa.

Somente com a expulsão destes padres em 1759, do reino português pelo rei influenciado, por seu primeiro ministro Marquês de Pombal, é que de fato o governo brasileiro assume a responsabilidade pela educação nacional inclusive o ensino médio que correspondia a sete anos de estudos sendo dividido em 1º etapa composta de quatro anos o ginásio (hoje fundamental maior) e 2º etapa composta de três anos (hoje ensino médio).

Segundo Pinto (2007), o governo Vargas em 1937, implantou um sistema de ensino profissionalizante para atender as camadas populares com objetivo de preparar Mão de obra para o mercado de trabalho, porém, somente o ensino médio propedêutico permitia acesso ao ensino superior.

Mas foi no governo do regimemilitar em que o ensino médio teve grandes alterações poiso presidente Médici através da Lei nº5692/71, determinou que todas as escolas do país ministrassem um ensino médio de 3 anosestritamente de caráter profissionalizante, tudo indica que era uma tentativa de diminuir a demandade vagas nas universidade públicas e barrar as manifestaçõesestudantisque ocorria pelo país.

Porém a grande explosão do ensino médio na rede particular em busca de porta para a educação superior fez com que o polêmico ensino médio profissionalizante fosse revogado pela Lei nº 7044/82, e tudo voltou como era antes.

De acordo com Constituição de 88 em seu artigo nº 211 parágrafo 3º afirma que o ensino médio deverá ser ministrado pelo Estado e pelo Distrito Federal, isso não impede que os municípios ofereçam este nível de ensino, porém só podem depois de assegurarem a demanda pela educação infantil e ensino fundamental o que está longe de acontecer.Já na LDB em seu artigo 35 inciso III afirma que o ensino médio tem como uma das finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Devemos levamos também em consideração as disparidades nas remunerações dos educadores do ensino médio nas regiões brasileiras, para se ter uma idéia um professor da rede pública do norte do país tem remuneração em torno de R$ 1200,00 reais a maior do país, acreditamos que seja pelo motivo de terem pouco quantitativo desses profissionaise a transformação dos antigos territóriosem Estados, uma vez que o governo Federal arca com uma parcela considerável deste nível de ensino, enquanto, os da região nordeste tem a menor média em torno de R$ 717,00 mensais.

A Educação Especial

A Carta Magna é a lei maior de uma sociedade política, como o próprio nome nos sugere. Em 1988, a Constituição Federal, de cunho liberal, prescrevia, no seu artigo 208, inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do Poder Público, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, Muito se tem falado sobre as carências do Sistema Educacional Brasileiro, mas, poucas às vezes é mencionado o seu primo pobre - a Educação Especial. Muito menos são reivindicadas melhores condições para esse segmento que, ao contrário do que parece a primeira vista abrange um número significativo de brasileiros.

Segundo os últimos dados oficiais disponíveis do censo escolar, promovido pelo Ministério da Educação, existem milhões de crianças e jovens em idade escolar com algum tipo de deficiência. Boa parte deles não têm atendimento especializado - estão matriculados em escolas regulares ou não estudam. A Educação Especial Brasileira atinge somente pequena parcela dos deficientes, quase a metade deles através de escolas particulares - as demais são federais, estaduais e municipais. Ou seja, o poder público praticamente ignora o problema. Além do reduzido número de escolas especializadas, o rendimento não é o ideal, como indicam as poucas matrículas no ensino médio, em comparação com os números dos graus anteriores. A educação especial se trata de uma educação voltada para os portadores de deficiências, como deficiências auditivas, visuais, intelectual, física, sensorial, surdocegueira e as múltiplas deficiências. Para que esses educandos tão especiais possam ser educados e reabilitados, é de extrema importância a participação deles em escolas e instituições especializadas. E que eles disponham de tudo o que for necessário para o seu desenvolvimento cognitivo.

Educação Inclusiva

A educação inclusiva é uma educação onde os ditos “normais” e os portadores de algum tipo de deficiência poderão aprender uns com os outros. Uma depende da outra para que realmente exista uma educação de qualidade. A educação inclusiva no Brasil é um desafio a todos os profissionais de educação.

Educação inclusiva é:

- atender aos estudantes portadores de necessidades especiais na vizinhança da sua residência.

- propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regular.

- propiciar aos professores da classe regular um suporte técnico.

- perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes.

- levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência.

- propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum do ensino regular.

Educação inclusiva não é:

- levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado.

- ignorar as necessidades específicas da criança.

- fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades.

- extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo.- esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem um suporte técnico.

Percebemos ao longo da história e, também na atualidade, que a maioria dos profissionais envolvidos na educação não sabem ou desconhecem a importância e a diferença da educação especial e educação inclusiva. Por essa razão, veio à realização deste item para o esclarecimento das pessoas envolvidas na educação e interessados.

A Educação Profissional no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, se constitui num marco para a educação profissional. As leis de diretrizes e bases anteriores, ou as leis orgânicas para os níveis e modalidades de ensino, sempre trataram da educação profissional apenas parcialmente. Legislaram sobre a vinculação da formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente através da Lei 5.692/71, com o segundo grau profissionalizante.

Na atual lei, o Capítulo III do Título V —«Dos níveis e das modalidades de educação e ensino»— é totalmente dedicado à educação profissional, tratando-a na sua inteireza, como parte do sistema educacional. Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicite, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino.

Mais uma vez aparece na Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 39, a referência ao conceito de «aprendizagem permanente». A educação profissional deve levar ao «permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva». E mais uma vez, também, destaca a relação entre educação escolar e processos formativos, quando faz referência à integração entre a educação profissional e as «diferentes formas de educação», o trabalho, a ciência e a tecnologia. O parágrafo único deste artigo e os artigos 40 e 42 introduzem o caráter complementar da educação profissional e ampliam sua atuação para além da escolaridade formal e seu locus para além da escola. Finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente.

Sugerimos como leitura sobre o assunto o livro “Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB” organizado por Afrânio Mendes Catani e análise constante a Constituição Federal de 88 e a Lei nº 9394/06, que dá as diretrizes da educação nacional. Estudar a organização do ensino nacional nos leva a termos ciência da complexidade deste sistema.

Alfabetização e letramento

A alfabetização é um termo muito conhecido para quem não é da área da educação: todos sabem instintivamente que, quando falamos sobre alguém ser alfabetizado, quer dizer que essa pessoa aprendeu a ler e a escrever.

No entanto, o termo alfabetização científica não é tão familiar, inclusive entre as pessoas que trabalham com educação. Em meio a tantas definições confusas e até a um uso excessivo do termo em contextos não tão apropriados, a alfabetização científica permanece sendo um tema muito falado, mas pouco aplicado.

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural

da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e "concretude" ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e o saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida).

O objetivo do presente artigo é apresentar o impacto dos estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras.

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre:

a) as dimensões do aprender a ler e a escrever;

b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever,

c) o quadro da sociedade leitora no Brasil

d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e

e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As dimensões do aprender a ler e a escrever

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do "B + A = BA", isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura.

Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo "letramento" surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim,

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de "alfabetização" e "letramento", Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso,

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (...dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (Leite, p. 25)

O desafio de ensinar a ler e a escrever

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação (Geraldi, 93).

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

1) O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003, p. 30)

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita (“retrocesso” porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e signifcativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2003, p. 90)

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente

as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (1984) representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à pratica pedagógica por elas sustentadas.

O "Modelo Autônomo", predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos "mais civilizados".

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legitimo se atrelada ao padrão elitista da "norma culta" e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés lingüístico e autoritária pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o "Modelo Ideológico" admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção. Rompendo definitivamente com a divisão entre o "momento de aprender" e o "momento de fazer uso da aprendizagem", os estudos lingüísticos propõem a articulação dinâmica e reversível entre "descobrir a escrita" (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), "aprender a escrita" (compreensão das regras e modos de funcionamento) e "usar a escrita" (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:



Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emilia Ferreiro,

A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

Retomando a tese defendida por Paulo Freire, os estudos sobre o letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização - que não necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções e das "ilhas de excelência", tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

Perspectivas das pesquisas sobre letramento

Embora o termo "letramento" remeta a uma dimensão complexa e plural das práticas sociais de uso da escrita, a apreensão de uma dada realidade, seja ela de um determinado grupo social ou de um campo específico de conhecimento (ou prática profissional) motivou a emergência de inúmeros estudos a respeito de suas especificidades. É por isso que, nos meios educacionais e acadêmicos, vemos surgir a referência no plural "letramentos".

Mesmo correndo o risco de inadequação terminológica, ganhamos a possibilidade de repensar o trânsito do homem na diversidade dos “mundos letrados”, cada um deles marcado pela especificidade de um universo.

Desta forma, é possível confrontar diferentes realidades, como por exemplo o “letramento social” com o “letramento escolar”; analisar particularidades culturais, como por exemplo o “letramento das comunidades operárias da periferia de São Paulo”, ou ainda compreender as exigências de aprendizagem em uma área específica, como é o caso do “letramento científico”, “letramento musical” o “letramento da informática ou dos internautas”. Em cada um desses universos, é possível delinear práticas (comportamentos exercidos por um grupo de sujeitos e concepções assumidas que dão sentido a essas manifestações) e eventos (situações compartilhadas de usos da escrita) como focos interdependentes de uma mesma realidade (Soares, 2003). A aproximação com as especificidades permite não só identificar a realidade de um grupo ou campo em particular (suas necessidades, características, dificuldades, modos de valoração da escrita), como também ajustar medidas de intervenção pedagógica, avaliando suas consequências. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)[2]

Aspectos linguísticos da alfabetização

De acordo com os estudos realizados, serão descritos em cinco seções alguns aspectos relevantes, explicando algumas características da alfabetização embasada na Linguística, considerando as práticas atuais e algumas práticas possíveis nesse sentido.

Considerando as muitas mudanças ocorridas na cultura educacional, e o avanço científico da Linguística, observa-se, segundo alguns autores como Cagliari (2004), Tasca (1990), Josefi (2002), Golbert (1988), Brito (2009), entre outros, que essa ciência poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem da alfabetização, podendo seus estudos serem melhor aplicados para o desenvolvimento da alfabetização com efeitos mais eficientes.

Podem-se perceber alguns avanços nos próprios materiais didáticos atuais, onde contém algumas citações e referências a livros e pesquisas linguísticas, porém, através de novas pesquisas e análise da realidade, poderia haver uma utilização maior e melhor desses conhecimentos para o progresso do ensino e da aprendizagem no processo de Alfabetização.

No entanto, muito pouco se conhece sobre a aplicação da Linguística na Alfabetização. Cagliari (2004, p.8) afirma que “só recentemente tem havido a participação significativa de linguistas em projetos educacionais” o que está auxiliando nas novas propostas didáticas para a alfabetização, mas ainda é muito pouco, pois, como esse mesmo autor afirma, a maioria dos professores colabora com o fracasso escolar por não identificarem a função da Linguística na Alfabetização ou nem saberem o que é a Linguística.

Cabe ressaltar ainda as contribuições de grande relevância que a Linguística vem fazendo nos estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, renovando as práticas educativas desse processo, na tentativa de facilitá-lo. Muitos são os estudos feitos nessas áreas: de um lado os pedagogos buscando novas alternativas para a alfabetização e, de outro, os linguistas apresentando novos e não menos importantes estudos sobre a aprendizagem e funcionamento da língua. Vale lembrar, que as duas ciências ? a Pedagogia e a Linguística - são essenciais e complementam-se.

Ressignificando a alfabetização

A alfabetização tem sido repensada constantemente para acompanhar as mudanças culturais que vêm acontecendo através da rapidez da comunicação, com meios como a TV e, principalmente a Internet. A Linguística tem auxiliado nessa estruturação, embora recente como afirma Cagliari (2004), mas como considera Josefi (2002, p.8) “Percebe-se, hoje, a expressiva (e indispensável) presença dos linguistas nos eventos em que se discute a alfabetização.” Observa-se, através dos livros didáticos, a grande tendência à valorização do uso da linguagem feita pelas crianças e a exploração que pode ser feita das variações que ela apresenta.

Essa variação se dá por vários motivos, entre eles os regionais, mas o que mais distingue as crianças é a vivência familiar e as condições financeiras em que ela vive. A maior dificuldade encontrada é que a criança que chega à escola pública é diferente das que o professor ou os livros didáticos idealizam, pois ela é da periferia das grandes cidades. Como diz Golbert (1988, p. 10):

Essa, representante legítima da maior parcela da população infantil brasileira, é filha de operários que, na melhor das hipóteses têm o 1º grau completo. Dispõe de poucos materiais de escrita em sua casa, talvez um jornal que chega eventualmente [...] seus pais não têm tempo e disposição para ler ou contar histórias, as quais

2Por Silvia M. Gasparian Colello

poderiam abrir-lhes as portas para o mundo abstrato da linguagem. Além de ter a criança não freqüentou a pré-escola, desconhece o que seja uma sala de aula ou convívio organizado com outras crianças, teve poucos contatos significativos com lápis, papel, tintas e lápis de cor.

Há também outras realidades muito mais precárias, como coloca a mesma autora, que fazem com que a variação linguística e o tempo de aprendizagem da leitura e da escrita sejam diferentes e para alguns, considerado mais demorado.

É pelo confronto com essas realidades e diferentes características que não é mais possível pensar em uma alfabetização uniforme, em que não se leve em conta as especificidades de cada um. Golbert (1988, p.14) afirma ainda que:

Não é mais admissível que a alfabetização seja concebida como um processo existente dentro das paredes da sala de aula, desencadeando a partir da utilização de um método de ensino (no qual os elementos de escrita são representados numa seqüência preestabelecida e rígida), num tempo, espaço e ritmo controlado pelo professor.

É nesse sentido que a Linguística vem contribuindo para esse processo, como constata Josefi (2002, p.2) dizendo que "Tal fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização na escola, onde a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita passa a ser mais importante do que a escolha de uma determinada metodologia." Entre as mudanças ocorridas com a introdução da Linguística na Alfabetização está a troca do método fônico (criado pelo linguista Bloomfield, que consiste em aprender a escrever decorando os sons das letras, num processo mecânico) para a concepção construtivista que se dá muito mais pelos aspectos sociais ? características dos educandos ? do que pela livre escolha dos professores, já que a comunicação mundial está muito mais ágil e as pessoas estão cada vez mais informadas e, talvez conscientes da sua linguagem.

Consequentemente elas estão indo para a escola sabendo muito mais coisas do mundo e podendo contribuir muito mais com as informações trabalhadas em aula, gerando, assim, um certo desconforto em quem acredita que o professor é o dono do saber, pois os alunos demonstram mais agitação e descontentamento com o que é discutido em aula.

Essas informações devem ser bem aproveitadas para que o processo de desvendamento da leitura e da escrita seja mais interessante. O que a Linguística coloca é a necessidade de, além do processo fônico, levar os alunos a entender como se dá a formação da escrita e o desenvolvimento da leitura, pensar sobre isso e criar suas próprias hipóteses para apropriar-se desses instrumentos comunicativos de forma completa e bem estruturada.

Considerações sobre a linguística

A Linguística, como ciência que estuda a linguagem verbal, oral ou escrita humana, sem interesse em ditar regras, segundo Orlandi (1999), começou no início do século XX e, desde então, está integrando-se à Alfabetização, naturalmente, por esta ser a aprendizagem do objeto de estudo daquela. Segundo Tasca (1990), a Linguística auxilia a professora alfabetizadora na escolha de atividades mais apropriadas para a dificuldade do aluno. Também diz que compete à Linguística aplicada munir a professora de instrumentos para diagnosticar desvios de leitura e escrita, além de exercícios terapêuticos e de reeducação da linguagem, ajudando, além disso, na construção de medidas de avaliação.

Os estudos feitos pela Linguística ajudaram na elaboração de novos conceitos para a Alfabetização, novas crenças e consequentemente novas práticas, dando conta de que, como afirma Cagliari (2004), a criança, para aprender a falar, não precisou de ditados, memorização de regras, repetição de fonemas e sílabas, que nenhuma mãe preocupa-se em ensinar a seu filho a ordem das palavras nas frases e, no entanto, toda criança sabe qual ordem é possível ou não usar. Sendo assim, o ensino das sílabas simples para depois as mais complexas, na Alfabetização é inapropriado e limita o aprendizado do alfabetizando.

A partir dessas construções, constata-se que "o educador, lançando mão de conhecimentos da Linguística, passou a ver a criança como sujeito do processo de aquisição da leitura e da escrita: um sujeito que, ao chegar à escola, já traz uma representação do que seja ler e escrever", como afirma Josefi (2002), transformando, assim, o dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com planejamentos mais dinâmicos e apropriados às expectativas das crianças.

Pode-se afirmar, então, como Josefi (2002, p.3) que "os conhecimentos lingüísticos são, portanto, imprescindíveis para o professor, em uma tarefa tão complexa como a de alfabetizar». A partir disso, não há mais como duvidar da introdução da Linguística na Alfabetização, no entanto, alguns professores ainda não têm conhecimento das características didáticas indicadas nos estudos dessa ciência, o que faz com que ainda tenhamos algumas dificuldades de modernização da metodologia dessa etapa da escolarização.

A prática linguística na alfabetização

No início da alfabetização

Todas as oito professoras entrevistadas preocupam-se com a bagagem de conhecimentos, de coordenação motora e/ou a realidade em que vive a clientela que recebem no início da Alfabetização, porém apenas uma citou a preocupação com as expectativas que essas crianças teriam em relação à escrita.

Cagliari (2004) diz sobre isso que se deveria perguntar às crianças o que elas acham da escrita, para que serve na comunidade em que vivem e o que pretendem fazer com esse conhecimento.

Essa preocupação é, talvez, a mais importante, pois, além de proporcionar um planejamento de atividades de acordo com o que os alunos esperam, tornando, assim, a aprendizagem muito mais atraente, para a Linguística, são essas informações que vão embasar o trabalho, pois o foco é a linguagem usada no momento, já que essa ciência estuda o que e como está sendo falado, ouvido, escrito, para, a partir daí, detectar as variações, as dificuldades e as patologias.

No final da alfabetização

Já sobre o que as professoras esperam dos alunos no final da primeira série, tivemos respostas que indicam variações dos objetivos do 1º ano de Alfabetização. Umas esperam que eles estejam alfabetizados, já sendo leitores, outras que estejam motivados a aprender a ler e/ou tenham conhecimentos básicos como os números e as letras e duas citam a prontidão da coordenação motora.

De acordo com a Revista Nova Escola (2009), algumas expectativas para o 1º ano seria inferir o conteúdo de um texto com base no título, ler textos de memória, confrontar idéias, opiniões e interpretações, conhecer as representações das letras maiúsculas imprensa, produzir textos de memória de acordo com a sua hipótese de escrita, escrever usando a hipótese silábica, reescrever histórias ditando ou de próprio punho, produzir escritos de sua autoria ? bilhetes, cartas [...].

Como vimos, a Linguística, em seus diversos ramos, tem expandido seus estudos e contribuído de forma consistente sobre a prática da alfabetização. Seus estudos propiciaram ajudar alguns professores na busca de soluções para as dificuldades dos alunos, com atividades que possibilitam diversificar o pensamento linguístico da criança, fazendo-a explorar seus conhecimentos e ampliá-los.

A proposta linguística para a Alfabetização, que se iniciou com o método fônico, foi adquirindo novas propostas, para métodos que contemplam mais o pensamento, a criação de hipóteses, o uso de variações da fala, fazendo a leitura e escritas mais próximas da realidade das crianças e não algo distante, repetitivo e cansativo.

Por essas dificuldades e fatores relativos à Alfabetização é que se torna imperativo ter em mãos materiais didáticos que facilitem a vida do professor e do aluno. Devem ser materiais práticos, com atividades contextualizadas e próximas das realidades das crianças, abrangendo conhecimentos apropriados e permitindo a ação da criança como sujeito da aprendizagem sem repetições desnecessárias. Além disso, não se pode abrir mão de jogos, brincadeiras, músicas, parlendas, entre outros materiais que possibilitam a ampliação linguística e o pensamento sobre o seu uso pelas crianças.

Enfim, podemos constatar as muitas contribuições da Linguística na Alfabetização, que podem ser ampliados e com certeza serão, pois os linguistas e pedagogos estão constantemente buscando novas propostas para adequar o ensino da leitura e da escrita à atualidade.[3]

A linguagem oral e a linguagem escritas são duas manifestações da linguagem verbal, ou seja, da linguagem feita através de palavras. Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita visam estabelecer comunicação.

Características da linguagem oral

- Há uma maior aproximação entre emissor e receptor.

- Estabelece um contato direto com o destinatário.

- É mais espontânea e informal, usufruindo de maior liberdade.

- Há uma maior tolerância relativamente ao cumprimento da norma culta.

- É passageira e encontra-se em permanente renovação, não deixando qualquer registro.

- Não requer escolarização, sendo um processo aprendido socialmente.

- Usa recursos extralinguísticos como entonação, gestos, postura e expressões faciais que facilitam a compreensão da mensagem.

- Não ocorre sempre linearidade de pensamento, sendo possível a existência de rupturas e desvios no raciocínio.

- Apresenta repetições e erros que não podem ser corrigidos.

3Fonte: www.webartigos.com – Por Lisiane Raupp da Costa

- Apresenta maioritariamente um vocabulário reduzido e construções frásicas mais simples.

Características de linguagem escrita

- Há um maior distanciamento entre emissor e receptor.
- Estabelece um contato indireto com o destinatário.
- É mais formal, sendo mais pensada e planejada.
- Há um maior rigor gramatical e exigência de cumprimento da norma culta.
- Tem duração no tempo e pode ser relida inúmeras vezes porque tem registro escrito.
- Requer escolarização e uma aprendizagem formal da escrita.
- Todas as indicações necessárias para a compreensão da mensagem são feitas através de pontuação e das próprias palavras.
- Exige linearidade, ou seja, a existência de uma sequência de pensamento clara e estruturada.
- Possibilita a revisão do conteúdo e a correção dos erros.
- Deve apresentar um vocabulário variado e construções frásicas mais elaboradas.

Quando usar a linguagem oral e a linguagem escrita?

Essas duas formas de linguagem são usadas diariamente pelos falantes.

A **linguagem oral** é usada em…

- conversas;
- diálogos;
- apresentações;
- telefonemas;
- aulas;
- entrevistas;
- …

A **linguagem escrita** é usada em…

- cartas;
- e-mails;
- bilhetes;
- jornais;
- revistas;
- sites;
- livros;
- …

Apesar das diferenças existentes entre a linguagem oral e a linguagem escrita, não podemos considerar uma mais complexa ou importante do que a outra, uma vez que existem vários níveis de formalidade e informalidade na oralidade e na escrita.

Há momentos que exigem uma linguagem falada extremamente cuidada, como entrevistas de emprego, discursos, apresentações públicas,… Há também situações em que uma linguagem escrita mais descontraída e próxima da oralidade é aceitável, como em chats, fóruns, mensagens do celular, etc.

Linguagem oral e escrita

Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita

Livro baseado em documentos produzidos pelos professores da Escola Municipal Casas de Barcelona, Espanha, que desenvolvem há algum tempo um trabalho bastante inovador junto aos seus alunos. Têm obtido grandes resultados no que diz respeito ao interesse dos mesmos em aprender. Além de apresentar as bases psicopedagógicas que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita, o texto traz toda a emoção dos relatos dos professores diante do espantoso interesse e consequente progresso de seus alunos. A sua publicação no Brasil é de grande importância num momento em que tanto se discute a qualidade da formação dos nossos professores.

A produção da escrita

As crianças têm ideias próprias sobre como se escreve o que pensam e formulam hipóteses de como isso ocorre ao expressar-se por meio da escrita, essas hipóteses vão sendo progressivamente testadas pelas crianças até estas se tornarem alfabetizadas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica estimulam desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica da criança. “A produção escrita, o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. (PCN‟S, 1997, p. 65).

É importante que no início a crianças tenha bastante contato com a linguagem escrita diversificada no seu ambiente. Esses contatos permitiram descobrir, instigar a curiosidade fazendo perguntas ou deduções e assim vão aprendendo o significado da escrita. A criança passa por diferentes hipóteses provisórias para chegar ao resultado dessas primeiras “escritas” infantis pode aparecer desde o um rabisco, ou desenhos até se apropriar de toda a complexidade do sistema da escrita.

A relação com que o sujeito quer representar e os meios que emprega para criar diferenciações entre as representações são os chamados aspectos construtivos. E quando estamos na presença dos mesmos é que constamos que houve uma produção escrita. Nessa visão, as investigações feitas por Teberosky; Cardoso (1991) mostram que a escrita infantil segue uma linha regular de evolução, independente da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, língua etc.

De acordo com os aspectos centrais da linha da evolução psicogenética da língua escrita, identificam-se três grandes períodos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões.

Primeiro período: caracteriza-se pela distinção entre modo de representação irônico e não irônico.

Segundo período: ocorre à construção de formas de diferenciação, o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos.

Terceiro período: marcado pela fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético. (TEBEROSKY; CARDOSO, 1991, p. 64).

Assim, os aspectos conceituais presentes na evolução psicológica da escrita se iniciam a partir da relação de semelhanças com objetivos, o que permitirá as crianças desenvolver outras possibilidades de aprendizagem. E nesse processo, cabe à escola aprimorar esses conhecimentos, permitindo melhor desenvolvimento, linguagem e consciência da criança para adquirir saberes e habilidades, respeitando cada nível de desenvolvimento desta.

Ao trabalhar com a linguagem escrita, o professor deve compreender que o aluno se relaciona de modo concreto com as condições de sua produção. Nesse sentido, é preciso considerar que a produção do discurso (oral e escrito) ocorre em um determinado contexto histórico social e que se delineia de formas diversificadas segundo o contexto e as intenções do produtor do discurso.

Vale dizer, então que tudo aquilo que a criança escreve merece ser respeitado e valorizado. Trata-se, pois, de tomar essas construções como ponto de partida para o ensino. Ao preparar os estímulos para a escrita das crianças, o professor deve estar atento para que seus alunos tenham uma atitude participativa, de forma que não sejam apenas ouvintes, mas produtores de texto. Esse estímulo começa quando o professor escreve para os alunos a historias dos desenhos que eles fizeram, auxilia na escrita de um relatório das atividades realizadas em um passeio ou excursão, auxilia o registro das tarefas realizadas em grupo, enfim, participa diretamente de toda de toda a escrita inicial, na fase em que as crianças ainda não têm a independência necessária para realizar isso sozinha.

É importante que os professores envolvam simultaneamente, a aprendizagem na direção da alfabetização e letramento, porque estes requerem habilidade motora, perspectiva e cognitiva no traçado das letras e reflexão sobre o sistema de escrita e suscitam questões sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que são oportunidades às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

Essa capacidade de uso da escrita também podem ser ensinadas e aprendidas nas escolas desde cedo no trabalho que alia alfabetização e letramento. Produzir um texto não é copiar um escrito. Esse movimento deve ser sempre ressaltado, mesmo que se ofereçam às crianças alguns textos para interpretação, é importante que elas sejam alertadas que textos têm donos e nós devemos usar nossas próprias palavras para interpretar o que o autor quis registrar. Cada tipo de texto exige um procedimento diferenciado a cada genro discursivo tem uma estrutura própria e uma função. Essa variedade deve ser explorada na sala de aula.

Enfim, ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar de frente as dificuldades, não apontando a penas os erros do passado, mas lançar desafios, pois temos uma nova clientela inserida numa nova realidade. Trabalhar com o texto implica trabalhar com as dúvidas, com os erros, e acertos porque escrever não é produzir velhas copias, pois as copias são apenas repetições.

Nesse sentido, a prática de ler e escrever desenvolve-se através de responsabilidades partilhadas entre professores e alunos, nas quais o primeiro atua como guia, apoio, mediador de cultura, e o segundo como sujeito ativo da aprendizagem. Em consequência disso à sala de aula se torna um lugar de pensar, de reflexão compartilhada, de participação e de diálogo. Constituindo-se em um ambiente de aprendizagem, que gera e possibilita múltiplas situações de leitura e escrita como atividade relevante e comprometidas.

O professor parte dos conhecimentos prévios e experiências dos alunos e oferece atividades significativas, favorecendo a compreensão do que está sendo feito através das relações entre a escola e o meio social. Ao atribuir novos significados ao ler e ao escrever, a escola assume uma função educativa digna e os de professores querem ser reconhecidos como produtores de cidadania, que ofereça as novas gerações possibilidades efetivas de compreensão e transformação da sua realidade social e pessoal.

Torna-se, então um referencial, ocupando o ponto principal de um processo compreensivo que orienta aos alunos frente a uma sociedade pluralista, com permanentes mudanças. Consciente de que o acesso ao mundo da escrita é, em parte, responsabilidade da escola, é importante que o professor conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Assim, as práticas em sala de aula devem estar orientadas de modo que se provoca a alfabetização na perspectiva do letramento.

Fonte

SILVA, A. B. da. Alfabetizar letrando: desafios e possibilidades na escola normal. Princesa Isabel – PB, 2014

Referência

TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (Org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LINGUAGEM VERBAL, ESCRITA E CORPORAL

A criança e a linguagem

Desenvolvimento da linguagem oral

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, por exemplo, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: “Você está molhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e gostoso!”.

Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

As brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação.

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e, ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-la, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra "não" associada a essa ação, que pode significar um conjunto de ideias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

A partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças podem se fazer compreender e compreender os outros, pois a competência linguística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem quanto sua capacidade para se fazerem entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos. Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta. Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas.

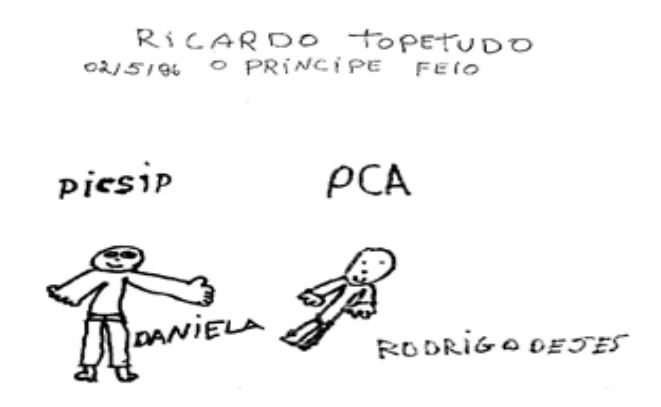
A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. É o caso, por exemplo, da criação de tempos verbais de uma menina de cinco anos que, escondida atrás da porta, diz à professora: "Adivinha se eu 'tô' sentada, agachada ou empezada?", ou então no exemplo de uma criança que, ao emitir determinados sons na brincadeira, é perguntada por outra: "Você está chorando?", ao que a criança responde: "Não, estou graçando!".

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala. O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolvem tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.



Desenvolvimento da linguagem escrita

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsicamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

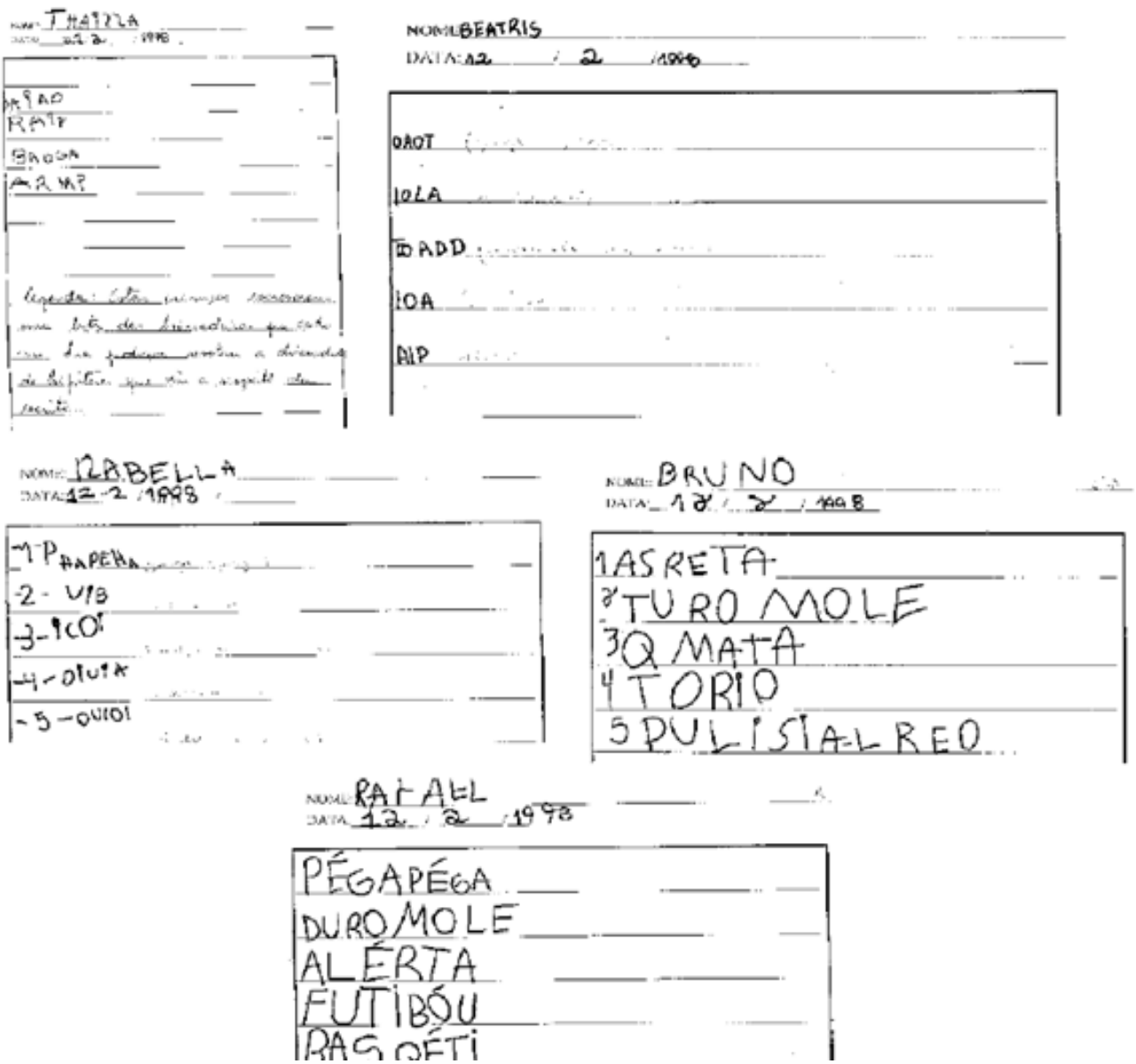
A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

As crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade.

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Por exemplo, se algumas crianças pensam que não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever “gato” é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la.

Desse modo, as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de maneira convencional, como quando uma criança utiliza o professor como escriba ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso significa que, ainda que as crianças não possuam a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, podem fazer uso da ajuda de parceiros mais experientes — crianças ou adultos — para aprenderem a ler e a escrever em situações significativas.



Desenvolvimento da linguagem corporal

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

Presença do movimento na educação infantil: ideias e práticas correntes

A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil reflete diferentes concepções quanto ao sentido e funções atribuídas ao movimento no cotidiano das creches, pré-escolas e instituições afins.

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores.

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção.

Em linhas gerais, as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis. No caso em que as crianças, apesar das restrições, mantêm o vigor de sua gestualidade, podem ser frequentes situações em que elas percam completamente o controle sobre o corpo, devido ao cansaço provocado pelo esforço de contenção que lhes é exigido.

Outras práticas, apesar de também visarem ao silêncio e à contenção de que dependeriam a ordem e a disciplina, lançam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, sequências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo, mas desde que em estrita conformidade a determinadas orientações. Ou ainda reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer, para dispender sua energia física. Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos.

No berçário, um exemplo típico dessas práticas são as sessões de estimulação individual de bebês, que com frequência são precedidas por longos períodos de confinamento ao berço. Nessas atividades, o professor manipula o corpo do bebê, esticando e encolhendo seus membros, fazendo-os descer ou subir de colchonetes ou almofadas, ou fazendo-os sentar durante um tempo determinado. A forma mecânica pela qual são feitas as manipulações, além de desperdiçarem o rico potencial de troca afetiva que trazem esses momentos de interação corporal, deixam a criança numa atitude de passividade, desvalorizando as descobertas e os desafios que ela poderia encontrar de forma mais natural, em outras situações.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança.

O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos. Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado de seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.

Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico.

O bebê que se mexe descontroladamente ou que faz caretas provocadas por desconfortos terá na mãe e nos adultos responsáveis por seu cuidado e educação parceiros fundamentais para a descoberta dos significados desses movimentos. Aos poucos, esses adultos saberão que determinado torcer de corpo significa que o bebê está, por exemplo, com cólica, ou que determinado choro pode ser de fome. Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem.

Mas é importante lembrar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente mesmo com o desenvolvimento das possibilidades instrumentais do ato motor. É frequente, por exemplo, a brincadeira de luta entre crianças de cinco ou seis anos, situação em que se pode constatar o papel expressivo dos movimentos, já que essa brincadeira envolve intensa troca afetiva.

A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece frequentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc.

Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas.

Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

Referencias

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil volume 3.

Produção de textos

A **produção de textos** é o ato de expor por meio de palavras as ideias, sendo uma ação deveras importante.

Saber produzir um texto pode ser um pré-requisito para conseguir um emprego, uma vaga na faculdade, dentre outros.

Pessoas que escrevem bons textos conseguem se expressar melhor. A leitura, intimamente ligada à escrita, é um ato essencial para se produzir um bom texto.

Enquanto lemos estamos ampliamos nosso vocabulário e, consequentemente, nosso universo interpretativo. Ou seja, com o ato da leitura estamos aumentando nossa capacidade de entender melhor tudo que nos rodeia.

Assim, é muito importante saber escrever bons textos, e sobretudo, ter o hábito da leitura.

Tipos de Textos

Antes de mais nada, para produzir um bom texto é muito importante conhecer os diversos tipos de textos existentes, para que seja coerente com a proposta.

Assim, os principais tipos de textos são:

- Dissertação: texto argumentativo e opinativo, por exemplo, artigos, resenhas, ensaios, monografias, etc.

- Narração: narra fatos, acontecimentos ou ações de personagens num determinado tempo e espaço, por exemplo, crônicas, novelas, romances, lendas, etc.

- Descrição: descreve objetos, pessoas, animais, lugares ou acontecimentos, por exemplo, diários, relatos, biografias, currículos, etc.

Contextualizando o tema

Embora venha ocorrendo de modo mecânico, por se tratar de um exercício de treinamento e não de um ato social de interlocução, a prática da escrita tem constituído o conteúdo abordado na aula de português, na escola, tanto no ensino médio quanto no fundamental. Conforme explicita Bunzen (2006), em algumas escolas, existem professores específicos para administrar a disciplina de Redação. A esses profissionais compete a tarefa de ensinar o aluno a escrever narrações, descrições e, principalmente, dissertações. Ao propor a dinâmica da escrita, de modo geral, o professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive.

Nesse sentido, Antunes (2006, p. 165) complementa que, sob esse enfoque, "avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto". A prática de redação consiste em um ato avaliativo e não em um processo de interação, de diálogo entre dois interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno, aluno e comunidade, entre outras opções.

Eis a situação: o aluno escreve um texto para que o professor aponte os erros (principalmente os gramaticais e de coesão) e atribua uma nota. Qual seria o estímulo para o aluno realmente dizer o que sente e pensa se o próprio processo de produção textual não o incentiva a agir dessa forma? Como encontrar satisfação, e até mesmo prazer, em realizar essa atividade escolar tão destituída de sentido e de significação?

Após uma longa trajetória de ensino de língua materna direcionado à Gramática Normativa, defendendo a tese de que o domínio das regras da língua padrão, através de exercícios automáticos e mecânicos, seria o método ideal para expressar-se com clareza e objetividade, os resultados obtidos nas escolas (e em diversas provas e demais processos avaliativos) nos mostram que essa prática precisa mudar, pois tanto o objeto de estudo como o modo de abordá-lo necessitam de alterações, inovações. Na medida em que assumimos o texto como foco principal do ensino de língua, é preciso rever também os princípios que norteiam as estratégias de leitura, de estudos gramaticais e, principalmente, os mecanismos empregados no exercício de produção textual, tanto na modalidade oral quanto escrita. Com essa nova abordagem, produzir texto consiste em um ato social em que alguém diz algo a outro alguém não somente para ser avaliado, mas para posicionar-se sobre determinada questão, para interagir com o outro que o cerca, seja ele o professor, os colegas ou a comunidade de modo geral. Há, então, mais probabilidade de que o ato de se expressar, via fala ou escrita, seja um exercício interessante e, quem sabe, até prazeroso.

Levando em conta a complexidade de textos, mais especificamente, de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade contemporânea, e a importância que tal materialidade discursiva exerce no processo de interação social, é possível entender a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998, 1999) atribuem ao uso desse material, no meio escolar. Esse documento oficial elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes campos discursivos que o aluno precisa dominar para exercer sua efetiva participação social.

Diante desse quadro nos perguntamos: com toda essa riqueza de material verbal de interação existente e precisando ser trabalhado na sala de aula, continua sendo pertinente que o professor de português dedique tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o velho objetivo de identificar, classificar e avaliar? Será que tais atividades podem levar nosso aluno ao objetivo almejado pela maioria dos professores de língua materna: que o aluno se comunique melhor, tanto falando quanto escrevendo? Essa mudança de concepção exige um redimensionamento na seleção das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. Como estimular o aluno a ter interesse em expressar-se, tanto falando como escrevendo?

Nessa linha de pensamento, seguimos nosso estudo refletindo sobre a passagem da composição à redação e, finalmente, à produção textual. Mais do que simples troca de nomenclatura, há mudanças nas concepções, nos princípios e na prática didático-metodológica. Encontramos um novo olhar da prática da produção escrita na escola.

Do exercício da redação à prática da produção textual

Até chegarmos à realidade atual, em que produzimos textos (alguém que diz algo a outro alguém com determinada intenção), tivemos diferentes abordagens dessa prática no meio escolar, com maior ou menor ênfase à escrita, dependendo das definições defendidas em cada época.Guedes (2008, p. 88) nos orienta que as expressões composição, redação e produção textual diferenciam-se por se "vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e

a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social". Isso significa que por trás da nomenclatura subjaz uma teoria a qual sustenta não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia empregada.

Composição e redação: diferentes enfoques

Traçando um breve percurso histórico do processo que envolve o estudo de língua portuguesa no meio escolar, mais especificamente, do final do século XVIII até meados do século XX, podemos notar que o enfoque era dado ao ensino de regras gramaticais (normativas) e ao exercício de leitura, entendida, conforme esclarece Bunzen (2006, p. 141), "como uma prática de decodificação e memorização de textos literários". Nessa época, a atividade de escrita, denominada composição, era exercitada somente nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional. A partir de títulos e de textos-modelo, o aluno deveria escrever uma composição. Como vemos, trata-se de um exercício de imitação, já que se parte de modelos pré-determinados, os quais devem ser copiados, reproduzidos. Não há espaço à criatividade nem à inovação.

É a partir da década de 70, influenciada pela Lei 5692/71, que o exercício de redação ganha ênfase no ensino de língua. Essa lei provoca mudanças no objetivo, na metodologia e no método de trabalhar a língua materna. Os objetivos passam a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e recebedor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais.

Nessa perspectiva, o ensino de língua é visto como atos de comunicação e expressão; o texto é definido como uma mensagem que precisa ser decodificada pelo receptor; e a língua consiste em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilita a decodificação da mensagem. Nesse enfoque, construir um texto consistia em "submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica" (BUNZEN, 2006, p. 145).

Foi, entretanto, o Decreto Federal no 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que realmente impulsionou a adesão maciça da prática de redação na escola, principalmente no ensino médio, a partir de janeiro de 1978. Tal Decreto determinou que todas as Instituições que realizam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A decisão de obrigatoriedade de fazer redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente, no médio. Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: ou preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou, como acontecia na maioria dos casos, preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das Universidades e outras Instituições de ensino superior.

Na época, acreditava-se que essa medida melhoraria a qualidade na capacidade do aluno de se expressar por escrito. No entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1991) e Travaglia (2002), mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e do processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, efetuada na sala de aula. Grosso modo, a problemática não estava na produção dos alunos, mas nas concepções e na inadequação das propostas de produção escrita, o que acabava afetando a qualidade do produto em si. Em síntese, um processo inadequado gerava um produto de baixa qualidade. O que estava faltando é que o aluno pudesse assumir seu papel de sujeito-autor ao produzir seus textos.

O exercício de produção escrita: um processo de interação verbal

No início, a produção escrita era uma prática que recebia pouco espaço no ensino e aprendizagem de língua na escola. Mais tarde, embora tenha sido uma atividade realizada, até mesmo com ênfase, principalmente no ensino médio, acabou se tornando uma espécie de ajuste de contas entre professor e aluno. Redigir um texto consistia em uma atividade árdua em que o aluno deveria se postar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por ser uma escolha do professor e não sua. Além disso, não tinha a oportunidade de se informar sobre o tema antes de se pronunciar sobre ele.

Sob essas condições de produção, a redação se tornou um exercício mecânico em que o aluno redige um texto para que o professor aponte erros cometidos, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão, uma vez que esses são de fácil identificação por estarem marcados na superfície do texto. Soma-se a isso o fato que a redação tem servido de instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida no meio escolar.

Nesses últimos anos, muitas descobertas têm sido feitas em todas as áreas, principalmente no campo da comunicação, sendo que as práticas de interação social vêm mudando com bastante frequência. Não seria, então, papel da escola o de trazer essa realidade para ser trabalhada pelos alunos na aula de língua materna? Sob essa ótica, vemos o texto e, de modo mais amplo o gênero textual, como objeto de estudo no ensino de língua. Surgem as questões: como estudar o texto? De que maneira trabalhá-lo? Ao nosso ver, deve ser abordado por de diferentes estratégias de leitura eprodução textual (oral e escrita), prática didático-metodológica que, paulatinamente, poderá aperfeiçoar a capacidade de expressão do aluno, tanto falando como escrevendo.

O texto e o gênero textual

Eleito o texto (e o gênero textual) como objeto de estudo, é de primordial importância que seja definido a concepção que temos em mente. Quando nos referimos a texto, estamos pensando em uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, ou seja, de uma manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCH, 2003, p. 31)

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como "uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". Isso mostra que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como "Pega ladrão!", "Socorro!", uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um edital, um blog, uma ata, uma resenha crítica, um bilhete, um manual de instrução até um romance de vários volumes. Para Pereira et al. (2006, 32), o gênero textual "refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto".

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. No entender de Bronckart (1999, p. 48), "conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social".

Nesse contexto, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em suas variadas situações sociais. Fazemos nossas as palavras de Geraldi (2006), quando o autor especifica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal.

Seguindo essa linha de pensamento, Brait (2002) enfatiza que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos considerar os diferentes aspectos que constituem seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem ao questionamento: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor; já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Tudo isso remete à mensagem em si, ou seja, por que aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo? Para Marcuschi (2008, p. 149), "o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas".

Como o leitor já deve ter percebido, na medida em que trabalhamos o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, isto é, a partir do papel social que o texto exerce na sociedade, deixamos de fazer redação (gênero escolar) para produzir textos (diferentes gêneros textuais). De acordo com Geraldi (2006), o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e passa a exercer o papel de sujeito-aluno, aqui, no caso, o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga.

Dito de outra forma, abandonamos o exercício mecânico e sem sentido de redigir um texto dissertativo, para que o professor possa avaliar o desempenho linguístico do aluno, e passamos à prática social de interagir com o outro por meio de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Passamos a produzir cartas pessoais e de opinião, editorial, charge, história em quadrinho, poema, e-mail, blog, resenha crítica, resumo, receita culinária, fábula, crônica, reportagem, ata, ofício, curriculum vitae, comunicação, artigo científico e tantos outros mais dessa natureza.

Seguindo essa perspectiva, o sentido não está no texto, mas é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, na medida em que ocorre o processo de leitura-escuta, através da compreensão. Vale lembrar que embora o sentido seja produzido, isso não significa que qualquer interpretação seja válida, uma vez que existem pistas deixadas pelo autor em seu texto que acabam delineando e delimitando determinados sentidos possíveis, impossibilitando o aceite de qualquer interpretação.

Resumidamente, ao produzir um texto, o aluno deve assumir-me como locutor, como sujeito de seu dizer, e isso implica que ele tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer; que ele saiba a quem dizer, e com que finalidade produz seu dizer. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais.

Outra questão importante na passagem do ato de fazer redação para a prática social de produção textual consiste nos possíveis receptores do texto produzido. Por que pensamos que o texto construído em aula precisa sempre ser lido pelo professor? E mais, sempre receber uma nota? Por que não pode estar dirigido a um colega da turma, ou de outra série, ou a um amigo, ou a leitores de um jornal, entre várias outras possibilidades?Essa mudança de concepção traz a tona outro fator: se o texto é visto como um processo de interação entre interlocutores e não um produto final a ser avaliado, é digno de ser refeito a partir do diálogo que o leitor estabelece ao tentar compreendê-lo.

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser re-escrito. Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorariar a qualidade comunicativa de seu texto? Deve usar grades, cartas finais, assinalar nas bordas, enfim, como proceder? Há uma fórmula ideal para interagir com o texto do aluno? Therezo (2008) defende que o uso de indicadores, cartas finais, ou mesmo grades são maneiras produtivas de mostrar ao autor em que e como seu texto pode ser melhorado tanto em aspectos cognitivos, estruturais, linguísticos, enunciativos como discursivos. Diante dessa situação, perguntamo-nos: Como estimular e orientar a re-escrita do texto do aluno?

Além de escrever, é preciso re-escrever!

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e lingüística”.

Nesse contexto, é de extrema importância que o professor de língua tenha consciência do que consiste o processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto.

Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões dessa natureza. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

Todavia, essa sequência didática ainda não está completa, pois, houve a preparação e a produção. É chegado, então, outro momento da interação social (da leitura e da compreensão) por parte de um leitor, que pode ou não ser o professor. Qual seria o papel do leitor no processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola? Compete ao leitor interagir, dialogar com o texto produzido. Mas como fazer isso? No caso do professor, ele deve ler o texto não somente considerando questões gramaticais e de coesão, que estão na superfície do texto, mas conferir também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos e discursivos envolvidos nesse processo. Defendemos a visão de que o mestre deve apontar e orientar em que aspectos o autor pode melhorar seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral. Para tanto, existem diferentes maneiras de dialogar com o texto: fazendo indicações na borda, no corpo do texto ou no final, usando grades previamente estabelecidas. Entendemos que seja de suma importância que o leitor escreva uma carta, orientado em que aspectos o texto pode ser aperfeiçoado. Para Gonçalves (2009, p. 19),

a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, a ter para quem dizer o que tem a dizer.

Seguindo a sequência didática do processo de escrita, o aluno-autor volta a ler seu texto, observando as indicações feitas e o re-escreve, reorganizando seu dizer. Como vemos, essa etapa é bem mais complexa do que o simples ato de passar a limpo. O número de vezes que o texto será re-escrito dependerá das condições didático-metodológicas de cada processo de escrita. O importante é que o espaço de re-escrita seja instituído e efetuado no ensino de língua, na escola. Vale lembrar que a re-escrita é parte integrante do processo de escrita, na qual o aluno é estimulado a aperfeiçoar seu texto, sob orientação de um leitor mais experiente que, boa parte das vezes, será o professor

Ao analisar livros didáticos voltados tanto para o ensino fundamental quanto do médio, foi possível perceber que praticamente todos eles apresentam propostas de produção textual, com maior ou menor enfoque ao gênero, entretanto, ainda é bastante raro encontrar espaço e orientação à re-escrita dos textos produzidos. Essa realidade precisa ser, aos poucos, mudada. Mas, para que isso aconteça, o professor precisar estar ciente de que a re-escrita consiste em parte importante do processo de produção textual e deve ser integrada ao exercício da produção textual.

Propostas de produção textual no livro didático de português

Ao analisar diferentes livros didáticos direcionados ao ensino de língua materna, tanto no fundamental quanto no médio, englobando exemplares editados nas últimas três décadas, observamos que mais de 90% deles apresentam propostas de produção textual, sendo que os exemplares produzidos a partir de 2005 abordam o texto sob uma perspectiva de gênero. Conforme Macedo Reinaldo (2005, p. 92), "embora os autores dos livros didáticos de português estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos". A análise dessas obras revela que até há a inclusão do gênero, mas sua abordagem é superficial, restando ao professor o papel de abordar de modo sistemático e complexo o caráter funcional e social do gênero. Surge, então, a questão: nossos professores em serviço estão teórica e didaticamente preparados para exercer essa função?

Fundamentamos nosso dizer com base no trabalho realizado por Costa Val. (2003) ao analisar 14 coleções de livros didáticos de português voltados ao ensino fundamental (11 delas recomendadas e 3 não pelo MEC), publicadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD-2002, com foco na seção relativa às atividades de produção de textos escritos. A partir de seu estudo, a autora constatou que mais de 90% das obras apresentam "propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática" (p. 131). Acrescenta que há tendência geral a exercícios claros e com correção na formulação das propostas, com a preocupação em oportunizar a construção da forma composicional do texto que será produzido. Mas existem também aspectos negativos como o descuido na adequação do dialeto e do registro no que se refere à situação de produção e circulação do texto, pois, não fazem nenhuma referência à variedade linguística a ser adotada e não proporcionam momento para autoavaliação e refeitura do texto.

Os resultados das análises nos mostram que embora os autores dos livros didáticos assumam a postura de definir o ato de escrita como um processo social de interação verbal, na prática, os exercícios propostos e as metodologias adotadas ainda enfatizam a produção textual como um produto. Tendo essa noção como base, não há enfoque no leitor-ouvinte, na compreensão, o que acaba não dando espaço à re-escritura do seu dizer. Acreditamos ser esse o motivo de encontrar oportunidades tão raras de propostas de releitura, de reorganização, enfim, de re-escritura do seu próprio texto.

A partir de uma breve reflexão sobre o percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da produção textual, no meio escolar, pudemos perceber que seu resultado ainda é insatisfatório, pois funciona como ato mecânico e, algumas vezes, como ajuste de conta no que se refere à nota. Além disso, há mais atenção aos aspectos ortográficos, de coesão e linguísticos, em detrimento do teor temático abordado no texto. Dito de outro modo, embora a produção de texto tenha recebido mais espaço e atenção nas aulas de língua materna, existe maior preocupação com a forma do que com o conteúdo que está sendo dito. Interessa antes a maneira como foi dito do que o que foi dito. Por outro lado, nosso estudo mostrou também que há bons indícios de novos e diferentes olhares a essa prática escolar. As mudanças em sala de aula ainda são tênues, mas precursoras.

Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla, o gênero textual, é reconhecido e trabalho em sala de aula, atuando em suas diversas situações sociais, tanto na prática de leitura como de produção textual, a língua passa a ser vista como um processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido. Em síntese, se professor e aluno perceberem e trabalharem a língua como processo de interação, em que alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando como escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Com isso, o ensino e aprendizagem de língua materna deixa de ser algo que trará benefícios no futuro e se torna uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no meio em que vive, em uma sociedade letrada.

Sendo trabalhada como um processo social em que há, no mínimo, dois interlocutores, a produção textual levará em conta um autor e um possível leitor-ouvinte, papel que, no processo escolar, boa parte das vezes será desempenhado pelo professor. Essa postura implica a realização de um diálogo, ou seja, ao ler o texto do aluno, o professor apontará aspectos positivos, bem como aproveitará a oportunidade para indicar elementos em que o texto pode e deve ser aperfeiçoado, considerando questões linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas e discursivas. Com essa abordagem, aos poucos, surgirá espaço e interesse em reorganizar, re-escrever os textos produzidos. Vale lembrar que resquícios dessa mudança, ainda que de forma tênue, já podem ser notados nos livros didáticos de português produzidos nos últimos anos: há uma tentativa de trabalhar a língua enquanto processo de interação verbal, como trabalho social, sob uma perspectiva dialógica, o que, a nosso ver, consiste em avanço!

Fonte: https://senallp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpel

Precursores e seguidores da Literatura Infantil no Brasil

Literatura Infantil no Brasil

Hoje ouvimos muitas vezes os professores reclamarem do desinteresse dos alunos pela leitura. Existem vários fatores que contribuem para esse fato, por exemplo, os alunos preferem ler revistas, muitos não tem uma biblioteca em casa, outros preferem cinema, tv e rádio, isso sem contar com outras atividades tão freqüentes hoje em dia como sair para jogar futebol com os amigos ou jogar videogame.

Com todas estas atividades, os livros acabam ficando esquecidos ou são usados somente se a pessoa não tiver nenhuma outra atividade em mente.

A literatura infantil começou no século XVIII. Nessa época a criança começava, efetivamente, a ser vista como criança. Antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo da sua literatura.

As crianças da nobreza liam os grandes clássicos e as mais pobres liam lendas e contos folclóricos (**literatura de cordel**), muito populares na época.

Como tudo evolui, esse tipo de literatura também evoluiu para atingir ao público infantil: os clássicos sofreram adaptações e os contos folclóricos serviram de inspiração para os contos de fadas.

PRINCIPAIS AUTORES E OBRAS

Perrault: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “O Barba Azul”, “O Gato de Botas”, “Pequeno Polegar”, etc.

Irmãos Grimm: “A gata borralheira” (que de tão famosa recebeu mais de 300 versões pelo mundo afora), “Branca de Neve”, “Os Músicos de Bremen”, “João e Maria”, etc.

Andersen: “O Patinho Feio”

Charles Dickens: “Oliver Twist”, “David Copperfield”

La Fontaine: “O Lobo e o Cordeiro”

Esopo: “A lebre e a tartaruga”, “O lobo e a cegonha”, “O leão apaixonado”

No Brasil a literatura infantil deu os primeiros passos com as obras de **Carlos Jansen**(“Contos seletos das mil e uma noites”),**Figueiredo Pimentel**(“Contos da Carochinha”), Coelho Neto,**Olavo Bilac**e Tales de Andrade.

Porém, o mais importante escritor infantil foi**Monteiro Lobato**. É com ele que se inicia, de fato, a literatura infantil no Brasil.

MONTEIRO LOBATO

José Bento Monteiro Lobato nasceu em 1882 em São Paulo. Sua obra consiste em contos, ensaios, romances e livros infantis. Além de escritor, Monteiro Lobato foi tradutor. É considerado, juntamente com outros escritores brasileiros, um dos maiores e mais importantes nomes da nossa literatura.

- Principais Obras

“Urupês”

“Cidades Mortas”

“Idéias do Jeca Tatu”

“Negrinha”

“Reinações de Narizinho” (livro que reúne várias histórias infantis)

“Sítio do Pica-pau Amarelo”

“O Minotauro”

Além de Monteiro Lobato, outros escritores como **Ziral do**e **Ana Maria Machado** também se dedicam ao público infantil.

Ziraldo: “O Menino Maluquinho”, “A bonequinha de pano”, “Este mundo é uma bola”, “Uma professora muito maluquinha”.

Ana Maria Machado: “A Grande Aventura de Maria Fumaça”, “A Velhinha Maluquete”, “O Natal de Manuel”.

Apesar de tudo, a literatura infantil sofre alguns preconceitos, pois muitos escritores negam que suas obras são escritas para os pequenos. Isso nos dá a impressão que essa literatura não é tão importante, se esquecem de que se sua obra for boa e tiver conteúdo, ela poderá influenciar crianças de uma forma positiva.

Muitas obras consideradas adultas foram adotadas pelo público infantil (“As aventuras de Robson Crusoé” – de **Daniel Defoe**, “Viagens de Gulliver” – de Jonathan Swift e “Platero e Eu” – de Juan Ramón Jiménez), assim como muitas obras do público infantil agradam os adultos (“Sitio do Pica-Pau Amarelo”, por exemplo).

Professores, educadores e pais querem criar em seus filhos e alunos o hábito da leitura, porém, muitos adultos não tem esse hábito e usam a falta de tempo e cansaço como uma justificativa para a pouca dedicação aos livros, sem perceber que essa atitude vai tirando o interesse da criança, que no início de sua trajetória de vida via o livro como algo encantador, mágico e cheio de mistério.

Características

É possível listar algumas características que marcam este universo:

-Narrativa movimentada, cheia de imprevistos

- Discurso direto

- Livros com muitas ilustrações

- Finais felizes na maioria das vezes

Desde a década de 70, a literatura destinada ao público pré-adolescente (11 - 12 anos até a adolescência) vem sendo chamada de “Literatura Realista para Crianças”.

Como o próprio nome já diz, esse tipo de literatura tem como objetivo levar a realidade da vida para as crianças abordando temas até então considerados impróprios (morte,divórcio, sexo e problemas sociais).

Existe muita controvérsia a respeito desse tipo de literatura, alguns educadores alegam que esses livros são mais projetos educativos (muitos são feitos por encomenda) do que literatura.

Claro que a conscientização da realidade pode ser feita de outra forma, já que o universo infantil é repleto de magia, facilitando a transmissão das mesmas idéias sem chocar tanto.

O mais importante de tudo é que as crianças conheçam todos os tipos de literatura, pois esse conhecimento irá ajudá-la a escolher a leitura que mais lhe agrada.

Alfabetização e letramento

Prezado Candidato, o tópico acima supracitado foi mencionado anteriormente.

Processos cognitivos na alfabetização

Processos cognitivos na alfabetização

O desenvolvimento cognitivo infantil é a peça-chave para dar à criança todas as condições de uma vida saudável e independente.

Imagina o seu filho no ambiente escolar. Por mais que ele dependa de auxílio dos educadores e dos ajudantes de turma para algumas tarefas, é inegável que seu pequeno saberá lidar com algumas situações, por exemplo: integrar-se a uma brincadeira junto dos demais coleguinhas.

A cognição de uma pessoa favorece essa e outras assimilações, a partir do momento em que tal aspecto é responsável não só pelo papel social a que a criança está sujeita, mas a outros pontos tão cruciais quanto.

Que áreas são influenciadas pelo desenvolvimento cognitivo infantil?

Além de contribuir para a construção da noção do ‘ser-estar social’ do pequeno, é importante elencar as demais contribuições que são provenientes dodesenvolvimento cognitivo da criança.

Quando a cognição de seu filho está em formação, o amadurecimento dessas faculdades também está em franca evolução. O conjunto de habilidades provenientes do desenvolvimento é responsável pelos seguintes aspectos:coordenação motora, linguagem,psicomotricidadee adaptação.

Tendo por base todos esses eixos, percebe-se que algum sinal de atraso pode significar uma preocupação bastante pertinente, pois influenciam diretamente na autonomia da criança diante de seus desafios.

A importância da cognição na vida das pessoas

Ao longo de nossos artigos, você deve ter lido algo a respeito da cognição, certo? Mas você sabe o significado desta palavra? Explicaremos novamente. Cognição é a habilidade de processar informações com o intuito de proporcionar ao indivíduo a capacidade de perceber, compreender, integrar-se e responder aos vários estímulos presentes no ambiente. Isso permite à pessoa a pensar e avaliar alguma atividade social ou tarefa.

Interessante notar que esse processamento ocorre no cérebro, induzindo a ativação ou trabalho de determinadas partes cerebrais. Para que tudo corra bem, é necessário que essas regiões estejam íntegras e acompanhem a idade da criança e sejam responsáveis por uma conexão que favoreça os estímulos percebidos pelo pequeno. Isso influencia todo o processo de aprendizagem e a capacidade adaptativa.

O que pode ser feito diante de algum problema apresentado?

Quando se percebe algum atraso no desenvolvimento cognitivo de uma criança, a primeira providência a ser tomada é procurar auxílio especializado, cujas intervenções procuram favorecer ao máximo o aperfeiçoamento das competências do pequeno.

Além disso, a importância de se atentar quanto a algum atraso nessas habilidades está no poder que um tratamento pode oferecer à criança antes mesmo de sua inserção na vida escolar.

Qual o papel do desenvolvimento cognitivo na alfabetização?

É importante salientar que quando os aspectos referentes à cognição são trabalhados, simultaneamente à idade escolar dos pequenos, o rendimento dos alunos tende a ser aprimorado, sobretudo em leitura e escrita. Isso se deve ao fato de habilidades ligadas à consciência fonológica e espacialidade serem estimuladas desde então.

Contudo, é preciso que se que tenha o acompanhamento de um profissional que possa auxiliar na condução de alguma intervenção, caso seja necessária. Por meio dessas terapias, a criança terá a chance de apresentar um rendimento satisfatório em seu desenvolvimento.[4]

A construção e desenvolvimento da leitura e escrita

Para compreender como a criança constrói a leitura e a escrita, é essencial entender como ela pensa e age. Torna-se necessário o conhecimento e associação de algumas teorias pertinentes para a fundamentação do estudo em questão. Contamos portanto, nesse artigo, com a contribuição de estudiosos de Piaget e Vygotsky no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência infantil.

Piaget e o desenvolvimento das estruturas cognitivas

Segundo Silva (2006) apud Jean Piaget, a criança aprende a partir de suas relações com o objeto do seu conhecimento. Para ele os estágios do desenvolvimento cognitivo são: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operacional concreto (7 a 11/12 anos) e operacional formal (11/12 anos em diante). O autor afirma ainda que as crianças evoluem de um estágio para outro conforme características biológicas e fatores sócio-educacionais que as circundam.

A partir dessa afirmativa, entendo que Silva apud Piaget (2006) classifica a evolução do pensamento infantil por faixa-etárias, não descartando a influência do meio em que a criança vive para o seu desenvolvimento.

Por este trabalho ter o foco na aquisição da leitura e da escrita , nos atentaremos ao estudo do estágio pré-operatório em que normalmente a criança se apropria desse conhecimento. Esse estágio se inicia após a fase sensório-motora , em que a criança percebe e age sobre o ambiente. Silva (2006, p.81 e 82), nos explica o estágio pré-operatório :

4 Fonte: www.todamateria.com.br/www.infoescola.com/www.neurosaber.com.br

A principal aquisição deste segundo estágio do desenvolvimento da estrutura cognitiva da criança é o desenvolvimento da capacidade simbólica, percebida em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada, ou seja, a criança já dispõe de esquemas internalizados, porém ainda falta-lhe adquirir a reversibilidade do pensamento, ou seja, retornar o pensamento final ao ponto inicial. Nesse estágio destaca-se ainda o pensamento egocêntrico, em que a criança vê o mundo a partir de sua perspetiva e sequer imagina que possa ter outros pontos de vista.

Por não ter um pensamento descentrado, a criança se fixa apenas em um aspecto particular da sua realidade, causando assim um certo desconforto em suas relações de seriação e classificação.

Portanto, as crianças entre dois e sete anos, têm um modo particular de pensar e sentir. Tudo é por ela ou para ela. Não consegue levar em conta mais de um resultado para uma experiência. Acredita que os objetos possuem vida e sentimentos. Segundo a teoria de Piaget, a criança antes dos cinco anos não separa os objetos por critério. Até então o faz sem saber explicar a sua ação; tem dificuldade de compreender que um objeto pertença a mais de uma classe; não consegue estabelecer relações de ordenação com lógica, aperfeiçoando essa habilidade até o final do estágio gradativamente.

Uma aluna de 5 anos de idade, da pré-escola, identificada pelo nome fictício de Ana, foi convidada para acrescentar esse trabalho. Foram realizadas experiências de sondagem de como ela está percorrendo o caminho de construção da leitura e da escrita tendo por base os estudos de Silva (2004). Através de sistematizações em sala de aula, escritas espontâneas e atividades de classificação de objetos, desenhos, letras e números foi constatado que a aluna já demonstra grandes avanços nessa habilidade, pois consegue estabelecer os critérios matemáticos pretendidos explicando-os sem dificuldade. Em outros momentos foi solicitado que associasse nomes a desenhos correspondentes e a aluna relacionou o tamanho do desenho ao tamanho da palavra demonstrando que entende que o nome de cada objeto faz parte dele, ou seja, o nome está dentro do objeto (realismo nominal ou intelectual). A íntegra da atividade consta no anexo A do artigo.

Essas são as características mais marcantes do pensamento infantil no estágio pré-operatório de Piaget conforme estudos realizados.

Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Segundo Tosta (2006), Vygotsky trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre os dois níveis de desenvolvimento considerados pelo estudioso: o real que é o conjunto de informações que a criança já tem em seu poder e o potencial que é a capacidade da criança de resolver problemas auxiliada ou orientada por adultos ou outros mais capazes.

Então, entre o desenvolvimento real e o potencial há um caminho que deve ser vivenciado pela criança que vai aprendendo a partir das relações e interações sociais com seres humanos mais experientes. Esse espaço entre o real e o potencial é chamado de zona de desenvolvimento proximal. Exemplificando a zona de desenvolvimento proximal, temos outra situação vivenciada pela menina Ana durante experiência com conhecimentos a respeito da leitura e escrita. Na atividade em que é solicitado à criança que ela escreva o nome próprio percebe-se que Ana já sabe escrever seu nome, que é composto. Ela faz isso sem ajuda de ninguém. É o seu conhecimento real ou efetivo. Porém, só consegue escrever outras palavras com a ajuda de outras pessoas através de cópias ou elaboração de hipóteses (desenvolvimento potencial). As intervenções realizadas através da minha mediação durante a experiência, constituem a zona de desenvolvimento proximal.

Os métodos tradicionais e atuais de ensino da leitura e da escrita

Após compreendermos como a criança se desenvolve e aprende, na concepção dos estudiosos citados, discutiremos os métodos tradicionais de aprendizagem da leitura e da escrita para entendermos como esse processo é realizado nos dias de hoje. É necessário, pois, que compreendamos quais e quantos são os métodos de alfabetização . Sobre esse assunto, Ávila e Oliveira (2006, p.20) explicam:

Mesmo que durante séculos os autores de cartilhas apresentaram-nas como sendo “métodos,” denominados ora alfabéticos, silábicos e ora de palavração, é importante que se tenha aqui uma atenção especial a esta questão, pois, os métodos são apenas dois: Sintético e Analítico. As denominações utilizadas ao longo da história são, na verdade, detalhamentos dos métodos.

Ainda sobre os métodos, as autoras acrescentam que, no sintético, a criança aprende das partes da palavra para o todo e no analítico do todo para as partes.

Compreendo a partir dessas explicações que no método sintético, a criança memoriza os elementos menores da palavra, e precisa conhecer os fonemas do idioma para relacioná-los a sinais gráficos, ou seja, aprendem a ler memorizando as famílias silábicas. Já no método analítico, a criança faz a leitura global primeiramente, para depois partir para as unidades menores, como sílabas, fonemas e letras.

Considerando a criança do mundo atual como ser capaz de ter suas próprias idéias e construir hipóteses sobre a leitura e escrita transformando e ampliando seu conhecimento dia após dia, Ferreiro e Teberosky (1985) deram sua contribuição com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita que para essas autoras significa a maneira de construir a escrita, explicando como a criança aprende a ler e a escrever diante dos meios de comunicação e escritos que circulam socialmente.

(...) a criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê- la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo do adulto mas sim criação original) (FERREIRO & TEBEROSKY, pg. 22)

A partir da fala das autoras, entende-se que, a criança aprende a ler através do contato com o mundo letrado e criando hipóteses sobre a escrita e leitura. Essas hipóteses vão sendo confrontadas com a dos colegas e aperfeiçoadas através de intervenções realizadas pelo professor. Novamente apresento um trecho da atividade feita com Ana que está relacionada com a elaboração de hipóteses sobre a escrita e leitura e minha intervenção nesse processo: Em uma das atividades Ana quer escrever o nome de sua tia Gi (Giovana). Traça as letras "REDBON". Pergunto se sabe escrever meu nome e diz que sim. Peço para escrever e consegue após duas tentativas faltando uma letra: "RAQUL". Propus um desafio para identificar se conseguia perceber os sons relacionando à letra. " Quem na sala tem nome que começa com "R" como Raquel?" Me responde :"A Rita, uai!" Questionei então sobre o nome da Giovana instigando-a a seguir o mesmo raciocínio. "Então, quem na sala começa igual a Giovana?" Fazendo o som inicial me responde com segurança: " Joaquim". E mais tarde outra descoberta fantástica: "Giovana começa com Ju , igual a tia Ju." Posteriormente escreve Ju assim: "JEC".

Entendi que esse trecho da atividade desenvolvida com Ana explica bem o que Ferreiro e Teberosky disseram quando se referem na citação anterior sobre a criação pela criança de sua própria gramática. Ana faz isso ao associar a semelhança de sons entre o G e J e concluir que pessoas do seu convívio têm nome iniciado pela mesma letra. Ela cria hipóteses e de uma regra gramatical nesse momento, mesmo que não seja da forma convencional e a utiliza. Percebo que Ana tem um contato frequente com textos diversos, não só na escola como em casa . Tem também muito interesse pela leitura e escrita graças ao estímulo que recebe, o que possibilita o seu desenvolvimento contínuo.

Aqui, percebemos que ela se desenvolve a partir do seu contato com o objeto de seu conhecimento e aperfeiçoamento das hipóteses levantadas de acordo com a teoria piagetiana nos momentos em que tem contato com a escrita, experimenta e faz descobertas. Ao mesmo tempo a presença da teoria vygotskyana que concebe as inter-relações como propulsoras do desenvolvimento. Ana se desenvolve a partir das interações com seres mais experientes com os colegas da sala, os quais reconhece os nomes, com familiares e a professora.

Em que momento a escrita se constitui como objeto do conhecimento?

Os primeiros sinais gráficos representados pelas crianças são as garatujas, ou rabiscos.

A compreensão sobre esses rabiscos significa um grande avanço para a alfabetização segundo Emília Ferreiro (Nova escola on line, n.197, 2006) que afirma que "já não se consideram as produções das crianças de 4 ou 5 anos como rabiscos, e sim como uma espécie de escrita."

Pensando os "rabiscos" como forma de escrita e na questão geradora dessa pesquisa que consiste em compreender como a criança constrói a leitura e a escrita, trataremos agora do caminho percorrido pela criança até chegar a esse conhecimento de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky a partir de 1974.

Segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, precisamos inicialmente compreender alguns critérios de classificação adotados pela criança para acompanhar e interferir na sua evolução, já que, de acordo com os estudos de Silva (2006), Piaget define a classificação como uma das principais características do pensamento infantil no estágio pré-operatório.

Esses critérios de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) são:

A - Discriminação num universo gráfico constituído apenas por letras e números;

B - Diferenciação entre desenho e texto;

C - Reconhecer e nomear letras.

A partir da análise do conhecimento real da criança sobre esses critérios, o professor pode intervir no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os níveis de desenvolvimento dos critérios de classificação dos grafemas segundo

Ferreiro e Teberosky (1985. p. 40 a 53) são:

A) Discriminação num universo gráfico constituído unicamente por letras e números (critério utilizado pelas autoras: o que serve ou não para ler):

- Nível Zero: Não utilizam critério. Não são capazes de efetuar discriminações num universo gráfico constituído por letras e números Ou seja, para a criança, número e letra é tudo a mesma coisa.

- Nível Intermediário: Utilização de índices como por exemplo, de associação de letras com inicial de outras palavras .

- Exigência de quantidade mínima de caracteres (3) , seja número, letra ou palavra. A legibilidade aparece associada a quantidade.

- Variedade de caracteres: Exigência formal prévia ? abordagem da escrita , que passa pelo decifrado sonoro de cada um dos caracteres gráficos. A criança só admite a possibilidade de leitura e escrita com várias letras diferentes para cada palavra.

- Distinção cursiva/imprensa. São as crianças que conseguem diferenciar os dois tipos de letras e reconhecem algumas de suas funções sociais.

- Distinção letras/números: Embora distingam, muitas vezes confundem o traçado de algumas cursivas e de imprensa com numerais.

Ana demonstra essa característica quando solicitada a escrever os numerais através de símbolos e por extenso. Utiliza os símbolos e em seguida, as letras.

B) Diferenciação entre desenho e texto: A criança deve compreender a utilização simultânea entre desenho e texto como um complementando o outro. As dificuldades encontradas são:

- compreender diferenças entre desenho e escrita;

- ambiguidade do verbo “contar”

- ler e escrever como ações indiferenciadas;

- ler e escutar como dependente.

Ilustrando com mais um exemplo de Ana , que não tem nenhuma dificuldade nesse critério, ao ser pedido que escrevesse a palavra maçã e desenhasse:

R: Me mostra onde é o desenho e a escrita?

A: Aqui está escrito “maçã” e aqui é o desenho da “maçã”.

A criança realiza a atividade sem nenhuma dificuldade porque consegue diferenciar desenho de texto.

C) Reconhecer e nomear letras:

Esse nível de classificação dos grafemas, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky, subdividem-se de acordo com a evolução de reconhecimento das letras pelas crianças.

- Nível elementar: A criança conhece uma ou duas letras sem nomear, especialmente do seu nome. Pode confundir número com letra. Ex: 3=E, L=7, S=5 ou 2;

- Conhecem alguns nomes de letras, mas usam sem consistência como por exemplo quando alternam vogais e números. Reconhecem alguma letra indicando-a como alguém que conhece que seja possuidor da inicial ou de pessoa reconhecida em seu meio. Ex: X é de Xuxa.

- Reconhecem vogais (pelo menos três), e algumas consoantes. Nesse nível é comum a criança associar a letra inicial ao valor silábico de acordo com o nome a que pertence. Ex: Maria começa com “Ma”.

- Nível em que reconhecem todas as vogais e algumas consoantes (mais ou menos dez);

- Nível Superior: Reconhecem todas as letras. Eventualmente dão nome e valor sonoro

Constatei, através das atividades realizadas que Ana se encontra nesse nível. Sugeri que escrevesse e lesse todas as letras que ela conhecesse. Ela identifica todas as letras e sabe traçá-las e sempre realiza descobertas e associações entre fonema e grafema.

A importância da mediação pedagógica para a construção da leitura e da escrita

O papel do professor na construção da leitura e da escrita consiste, entre outras questões em preparar a sala de aula como um ambiente alfabetizador e ser o mediador da aprendizagem.

Pensar em mediação pedagógica, tem aqui o sentido de aproximar-se dos alunos durante a aprendizagem, dialogando com eles, numa atitude de observação atenta ao momento de construção do conhecimento e com um cuidado especial na intervenção que se fizer necessária, sem que induza o aluno ao entendimento de que está cometendo erros na sua leitura e escrita. (ÁVILA E OLIVEIRA,2006, p.23)

Isso revela que ser um professor mediador na construção da leitura e escrita é observar o nível de desenvolvimento em que se encontra seus alunos, considerar sua vivência cultural, e a partir daí as melhores estratégias para possibilitar o seu desenvolvimento como ler e contar histórias para eles , construir a base alfabética entendendo que o sistema de escrita representa sons e ensinar sistematicamente com uso social. É realizar

intervenções, sem dar nada pronto, com atividades de escrita ou desenhos construídas pelas próprias crianças, orientadas e mediadas pelo professor, incentivando a elaboração de respostas através de perguntas. Assim, os alunos vão construindo e reconstruindo hipóteses sobre a leitura e a escrita e aperfeiçoando-as conforme as mediações realizadas pelo professor até aprenderem a ler e escrever de forma convencional, ou seja, de acordo com o nosso sistema de escrita: alfabético-ortográfico.

Na experiência com Ana podemos citar um exemplo de mediação pedagógica quando foi questionado se ela conseguiria escrever o nome de sua mãe e a menina responde:

A: Sei um pouco... (escreve TAT e pára)

R: Acabou?

A: Não! É que agora eu esqueci como é o resto de TATIANA.

R: E o que você já fez?

A: O TA ... Só o começo, mas eu não lembro as outras letras. Quando a minha mãe faz em cima, eu copio tudinho.

R: Sei. Mas faz do seu jeito o nome dela: TATIANA. O que será que falta? Pensa um pouco.

Ana pensa e volta a escrever.(TATDEUBI)

R: Leia pra mim mostrando com o dedo.(Lê agrupando TAT= TA, DE=TI , UBI= ANA)

A mediação pedagógica nessa situação acontece nos momentos em que Ana é incentivada por mim a escrever espontaneamente o nome de sua mãe, sem se preocupar com a cópia da escrita convencional favorecendo a construção de hipóteses sobre a escrita. Mediação pedagógica é então, a interferência do professor auxiliando na aprendizagem do aluno.

Após os estudos da Psicogênese da Língua Escrita buscando compreender como a criança constrói a leitura e a escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky, constatei que a criança faz leituras a partir do momento em que adquire a linguagem, porque fazer leitura é atribuir significado a algo. Isso acontece a partir do momento em que a criança começa a falar pois ela verbaliza as leituras que realiza.

Quanto a ler o código escrito, significa atribuir significado à escrita, às letras. A escrita é a sistematização da fala e a criança escreve primeiro utilizando-se de rabiscos, seguidos de ícones e posteriormente por desenhos. Aprende a escrever primeiro o seu nome, parte de sua identidade porque é a linguagem escrita que tem mais sentido para ela, que a acompanha desde que nasce.

É importante para ela e vai aprendendo a traçar as letras, conforme seu desenvolvimento cognitivo e o estímulo que recebe através da sua cultura letrada e desenvolvimento motor.

Para ler e escrever é preciso que a criança reconheça as letras do alfabeto compreendendo sua função social e distinguindo-as de outros códigos, como desenhos e numerais, conforme especificado no capítulo desse artigo, intitulado “Em que momento a escrita se constitui como objeto do conhecimento?” mais especificamente no “nível superior”, em que a criança reconhece todas as letras e eventualmente dão nome e valor sonoro.

Esse processo leva tempo e depende da construção da base alfabética em que a criança precisa entender que a escrita representa os sons.

À medida que vai tendo contato com letras, números e que a criança perceba que eles são representações da fala, começam a realizar tentativas de escrita. Têm ideias, levantam hipóteses, confrontam com as idéias de seus colegas e aperfeiçoam essas hipóteses. Acontecem então as escritas espontâneas. A criança escreve por imitação e associação ao modelo dos adultos: a escrita convencional. Ela aprende a ler lendo, ouvindo, visualizando e tendo contato com o mundo letrado. Aprende a escrever, escrevendo espontaneamente o que pensa e vê . Então cria hipóteses sobre essa escrita que devem ser modificadas através de intervenções do professor alfabetizador levando a criança a optar pela melhor escolha na representação dos sons. Isso significa que o professor alfabetizador disponibiliza um universo de letras e figuras e a medida que a criança associa a letra ao som correspondente, opta pelas letras que utilizará em sua escrita, para representar as imagens ou a fala. Essa escrita vai sendo aperfeiçoada conforme sua evolução.

Esse processo leva tempo e depende do desenvolvimento da inteligência infantil considerando o conhecimento prévio da criança. Depende ainda do contato da criança com o mundo letrado e da mediação pedagógica para que haja a sistematização da aprendizagem da leitura e da escrita através da associação da letra ao som.

Atuando como docente na pré-escola, este estudo possibilitou a ampliação do meu conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita me fornecendo subsídios teóricos e práticos para as aplicações pedagógicas nas sala de aula. Foram realizadas sondagens periódicas sobre o nível de desenvolvimento com escritas espontâneas para avaliar as evoluções das crianças no primeiro semestre do ano letivo. Também a atividade com Ana possibilitou a compreensão, de acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A escrita de Ana apresenta características pré-silábicas.

Durante suas leituras percebi que está na transição entre pré-silábico e silábico sem valor sonoro e tenta associar letras aos sons em alguns momentos da atividade.

Atuando como docente na pré-escola, este estudo possibilitou a ampliação do meu conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita me fornecendo subsídios teóricos e práticos para as aplicações pedagógicas nas sala de aula.

As informações obtidas neste estudo podem contribuir com a Educação porque possibilitam mais clara e concretamente a compreensão do caminho percorrido pela criança na aprendizagem da leitura e da escrita enfatizando a origem desse processo. Fala-se muito nos níveis conceituais mas muitas vezes o professor não os compreende por não saber como intervir na construção do conhecimento infantil sobre fonemas e grafemas.[5]

A formação do pensamento lógico da criança

Para que se possa entender o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático é importante entender como esta criança se desenvolve e em que estágio de desenvolvimento ela se encontra.

A experiência de estágio ocorreu com crianças de cinco anos no nível pré-operacional. Segundo Shaffer (2005), quando a criança entra no estágio pré-operacional apresentado por Piaget, há um drástico aumento dos símbolos mentais (palavras e imagens). Para representar objetos e eventos, o símbolo mais óbvio é a linguagem, pois através dela a criança reflete o que já sabe. Sendo assim, Piaget denominou esse período "pré-operacional" porque crianças em idade de pré-escola ainda não adquiriram os esquemas operacionais que lhes permitam pensar logicamente.

Esse período foi dividido por Piaget em dois sub-estágios – período pré-conceitual (2 a 4 anos), caracterizado pelo surgimento de idéias, conceitos, métodos e raciocínio primitivo. É marcado pelo surgimento da função simbólica – a habilidade de fazer algo, como uma palavra ou objeto, significar ou representar alguma outra coisa.

A segunda característica desse período pré-conceitual é o aparecimento do jogo simbólico (Faz-de-conta). Esse "faz-de-conta" contribui positivamente para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança.

Contudo Piaget enfoca principalmente as limitações, ou deficiências, no pensamento da criança nesse período pré-conceitual, como o animismo – que é o desejo de atribuir vida a objetos inanimados. Para Piaget, a deficiência mais severa no pensamento da criança é o egocentrismo – a tendência de ver o mundo apenas da própria perspectiva e a dificuldade em reconhecer pontos de vista de outras pessoas (SHAFFER, 2005)

O período indutivo (4 a 7 anos) é pouco mais que uma extensão do pensamento pré-conceitual, embora nesse período as crianças sejam menos egocêntricas. O pensamento da criança nesse período é considerado indutivo porque seu entendimento no que diz respeito a objetos e eventos, todavia está centrado, em uma característica perceptual mais proeminente.

A criança dá ênfase no modo em que as coisas parecem "ser", em lugar de um processo de pensamento lógico e racional de como as coisas realmente são.

O exemplo mais claro do raciocino indutivo é o estudo de Piaget sobre a conservação – em que a criança começa ajustando o volume de liquido em dois potes iguais até que se diga que ambos possuem a mesma quantidade de liquido.

Logo a criança vê o pesquisador colocar líquido do pote longo e fino em outro largo e baixo. Ele então pergunta se ambos os potes possuem a mesma quantidade. As crianças de 6 ou 7 anos normalmente dizem que o pote longo e fino contém mais liquido que largo e baixo. Nesse caso o que ocorre é que criança está centrada em uma característica perceptual.

Segundo Piaget no período pré-operacional a criança é incapaz de atentar-se para a conservação. A resposta para isso está no fato de que a criança no pré-operacional não possuem as duas operações cognitivas que lhe ajudará a ir além do seu raciocínio indutivo.

A primeira é a descentração, que é a habilidade de se concentrar em mais de um aspecto de um problema ao mesmo tempo. A segunda é a reversibilidade que é a habilidade de desfazer ou negar mentalmente uma ação. Assim que uma criança indutiva de 5 anos diante de um problema de conservação de líquidos é incapaz de reverter mentalmente no que acabou de ver (SHAFFER, 2005 p.234, 235).

Deste modo, quando nos referimos à matemática, por ser uma ciência abstrata de linguagem simbólica, é fundamental o entendimento dos significados matemáticos mais básicos, sendo eles seus signos e o que representam, visando uma aprendizagem completa.

5Fonte: www.webartigos.com

Ao se pensar na dimensão lógico-matemático, deve-se ter em conta que a criança está imersa em um mundo de notações matemáticas desde o momento em que ela chega ao mundo, nos mais variados contextos socioeconômicos e culturais. A criança vive sobre diferentes representações de contextos numéricos e quantitativos ou com outros propósitos no seu dia a dia.

Partindo deste ponto de vista pode-se observar que a maioria dos professores não apresenta essa visão, de aproveitar o conhecimento sobre as noções matemáticas que a criança de educação infantil já traz consigo a partir do momento que chega ao ambiente escolar e saber aproveitá-la para somar aos conteúdos do currículo escolar. De acordo com BRASIL (1998 p.32):

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens sócio-culturais diversas.

Após analisar os dados obtidos na observação de forma qualitativa, foi possível observar as dificuldades das professoras no que tange a aplicação de atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Neste contexto durante o período de observação e docência o foram disponibilizados cinco momentos nos quais a observadora pudesse interagir e aplicar diferentes jogos e brincadeiras que garantem aprendizagem no campo da matemática, aprimorando e possibilitando o desenvolvimento do pensamento lógico na criança. Neste contexto Piaget (1967 p.15) ressalta que.

É preciso prever que o raciocínio infantil difira razoavelmente do nosso, e que, em resumo, ele seja menos dedutivo e, sobretudo, menos rigoroso.

Que é, na verdade, a lógica, se não a arte de provar? Raciocinar logicamente é encadear suas proposições de maneira que cada uma contenha a razão daquela que se segue, e seja ela própria demostrada pela anterior. Ou seja, pelo menos qualquer que seja a ordem que se adote para construir o relato, é demostrar os juízos uns pelos outros.

No primeiro momento a professora ao ser questionada sobre as principais atividades utilizadas para desenvolver o pensamento lógico-matemático, responde:

“Trabalhamos com o infantil V, várias áreas de desenvolvimento, tais como: linguagem, autonomia, socialização, direitos das crianças, o brincar, etc. Tudo de maneira lúdica como solicita a proposta da instituição levando em conta os conhecimentos prévios das crianças. Mas na área da construção do pensamento lógico da criança nos deparamos com certa dificuldade, principalmente quando envolve o lúdico, pois não temos muita afinidade com a matemática. Na sala existem vários materiais de apoio como: blocos lógicos, quebra-cabeça e diversos brinquedos com formas geométricas, no entanto o que falta é uma intencionalidade na proposta das atividades em conjunto com tais materiais.

(relato ocorrido no dia 31/08/15).

Kamii (1992) ressalta que se faz necessário que a criança manipule diferentes objetos para desenvolver-se integralmente principalmente no âmbito físico, lógico-matemático e espacial, por tanto é somente trabalhando com a realidade que a criança pode transforma-la.

Deste modo, “manipular deveria significar ‘usando objetos construtivamente, com um objetivo bem definido’ (a qualquer nível) – e não somente empurrando a esmo, puxando e tocando ao acaso”. (KAMII, 1992, p.44).

Portanto deve-se considerar que a apropriação dos conceitos matemáticos devem se dar de maneira mais eficaz, visando sua contextualização para a compreensão, por meio das práticas sociais, não de forma diluída, mas sim, de maneira que a criança possa visualizar sua aplicação em suas práticas do cotidiano, enfatizando assim, o papel da escola na formação deste sujeito, pois é por meio dela que a crianças terá a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Segundo Moura (2013, p.134):

As visões culturalistas podem levar à ideia de que as crianças estão impregnadas pela visão dos números no seu meio e que já têm o motivo necessário para buscar compreendê-los. Não, isto não corresponde à verdade. Apropriar-se de um conceito, como é para todo o processo de apropriação de significado, deve ser resultado de uma atividade do sujeito, motivado, que se apropria das significações a partir de suas potencialidades e de um motivo pessoal.

Sendo assim, se pode dizer que para ler informações matemáticas não basta conhecer sua linguagem, mas sim compreender seu significado. Nessa linha de pensamento, a prática do professor deve levar em conta, que os conhecimentos que visa ensinar serão aprendidos e ressignificados por alguém. Portanto, faz-se de suma importância propiciar atividades que desafiem os alunos, de forma lúdica colocando de forma clara para a criança a necessidade de se trabalhar determinado conceito.

Tal perspectiva educativa requer que o professor crie situações que tenham relação entre os conceitos e seus usos sociais, para que as mesmas instiguem na criança o interesse e a curiosidade sobre os conceitos trabalhados.

Segundo Kishimoto (2002) as práticas pedagógicas das instituições devem garantir a partir do que é estabelecido nas DCNEI, conhecimentos para as crianças, a partir das experiências sensoriais, expressivas e corporais, promovendo também, a imersão da criança em diferentes linguagens, integrando-as nas brincadeiras os aspectos matemáticos, integrá-las em atividades coletivas e individualizadas, respeitando sempre suas diversidades e criando integração de crianças de faixas etárias diferentes.

Diante disso e deve haver experiências para a criança adquirir autonomia sobre si criar vivências éticas e estéticas é incluir e respeitar a diversidade e a singularidade de cada criança.

Moretti (2015, p. 20) aponta que “a mediação dos docentes durante o processo de resolução é condição fundamental para explicar o conceito presente no contexto explorado, superando a atividade apenas empírica e favorecendo o desenvolvimento do pensamento teórico”. Potencializando as habilidades da criança.

Segundo Moretti (2015, p. 26, 27):

A educação escolar diferencia-se de outras instancias educativas pela intencionalidade de ensinar conceitos científicos e favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes; ou seja, é o pensamento que se utiliza dos próprios conceitos. [...] Os processos de apropriação dos conceitos matemáticos básicos relacionam-se com processos mais gerais de letramento, quando se considera um indivíduo letrado com aquele que não aprende não somente determinadas técnicas para ler, escrever e contar, mas sim a usá-las de forma consciente em diferentes contextos e práticas sociais.

Diante disso, Vygotsky aponta a escola como portadora de um papel distinto e imprescindível, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos, pois a mesma propicia experiências e atividades metódicas e intencionais. Nesta perspectiva as crianças são incitadas e a compreender as bases dos sistemas de concepções cientificas, tais sistemas introduzem novos modos de operação intelectual.

Ao inter-relacionar-se com esses conhecimentos, o ser humano adquire varias habilidades, tais como: aprender a ler e a escrever; obter domínio de formas complexas de cálculos; ampliando os conhecimentos ao lidar com tais conceitos científicos hierarquicamente relacionados.

Estimulando o raciocínio lógico nas crianças

As crianças impõem desafios aos pais, educadores e médicos. Tudo isso surge como uma demanda dos pequenos. O raciocínio lógico infantil é uma dessas tarefas que nós, adultos, precisamos lidar. Mas a pergunta que fica é como fazer para estimularmos esse importante passo na vida deles, inclusive na educação infantil?

Brincadeiras: excelente motivação para o raciocínio lógico infantil

Se existe algo que uma criança adora fazer é brincar. Elas não abrem mão de interagir com outros pequenos ou podem até mesmo se divertir sozinha. O importante, no entanto, é que existem muitas brincadeiras que podem trabalhar sobre o raciocínio lógico infantil.

Para se ter uma ideia, o fato de a criança estar inserida naquele meio, naquela missão de participar da brincadeira, já a coloca dentro da lógica da atividade. Junto a isso, temos o fato de muitos brinquedos serem voltados justamente para esse fim. Veja algumas das opções que podem estimular as crianças.

– **Jogos de sequência lógica:**essa brincadeira é constituída por figuras que procuram representar a ordem de uma cena, por exemplo. O jogo tem por objetivoestimular que as criançasconsigam colocar as figuras na sequência exata para que façam sentido ao que foi proposto;

– **Tabuleiros:**nos casos das crianças mais crescidas, há brincadeiras que envolvem itens como números e operações matemáticas. Jogos de tabuleiro são ótimos para desenvolver o raciocínio lógico e a estratégia das crianças;

– **Quebra-cabeças:**essa brincadeira é ideal, pois é uma atividade extremamente rica para o cérebro. O fato de induzir a criança a montar as peças apresenta um motivo e tanto para que o raciocínio lógico do pequeno consiga ser trabalhado de maneira bastante satisfatória. Os quebra-cabeças de hoje estão muito mais interativos, pois apostam em cores mais vivas para estimular as crianças;

– **Jogos digitais:**é preciso acompanhar as mudanças e hoje em dia os jogos digitais estão com tudo. Os pequenos podem contar com uma infinidade de jogos, que exercem uma grande influência sobre as crianças;

–**Lego:**os famosos brinquedos ‘Lego’ também são excelentes para estimular o raciocínio lógico infantil, pois os encaixes induzem as crianças a criarem figuras (ou construções) a partir da interação delas durante a brincadeira;

– Atividades realizadas dentro de sala de aula:nada melhor que um ambiente educacional que promova o raciocínio lógico infantil. Quando se tem um acompanhamento que instigue a curiosidade do pequeno, os exercícios podem significar muito na incipiente vida escolar da criança. Vale lembrar que todas as opções acima (exceto jogos digitais) podem ser dadas em sala de aula.

Converse com a escola de seu filho

Como pais, vocês podem conversar com os profissionais de pedagogia e psicopedagogia da escola de seu filho. A proposição de atividades que estimulem o**raciocínio lógico infantil**é importante.

Não deixe de estimular a criança no ambiente doméstico

Com as atividades citadas acima, fica muito mais fácil trabalhar edesenvolver o raciocínio da criança com brincadeirasque podem ser feitas em casa. Mas lembre-se que tudo isso deve ser feito respeitando a idade da criança.[6]

O ambiente alfabetizador e as dificuldades de aprendizagem

Quando se reflete sobre dificuldade de aprendizagem, refere-se sobre algumas questões da pessoa realizar determinadas atividades. Acredita-se que quando o aluno está em fase de alfabetização, é preciso ele conhecer a estrutura da escrita, sua organização e seus princípios que contém a relação da escrita e oralidade para que assim possa aprender e desenvolver sua aprendizagem.

Contudo, existem professores que ainda não estão aptos para receber esses alunos e compreender algumas dificuldades e assim trabalham de uma forma tradicional que não proporciona nenhum interesse para eles.

Para que os nossos alunos tenham um bom desenvolvimento em seu processo de aprendizagem é de suma importância que o educador oportunize os mesmos a estarem envolvidas nas mais variadas atividades que precisam ser realizadas. Muitas vezes, o educador utiliza muito material em suas aulas, mas deixa os alunos utilizando-os sem dar nenhuma explicação. É preciso que ele esteja sempre o oriesntando e desta forma, haverá um progresso na aprendizagem dessas crianças.

Inúmeras vezes encontramos crianças que falam bem, compreendem múltiplas combinações simbólicas, mas apresenta dificuldades para entender, ou mesmo produzir símbolos escritos. Muitos são inteligentes, capazes, criativos e excelentes em se comunicar, mas, possuem mentes dispersas e impulsos para não permanecerem parados em um só lugar e quase sempre deixam uma brincadeira no meio ou não concluem as lições que tão bem começaram. Outras se destacam com uma inteligência superior em muitas coisas, mas, parece não ter sucesso. Todos esses alunos possuem em comum dificuldade de aprendizagem, isto é, problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro de entender, recordar, desenvolver as habilidades de ler e escrever. Por isso, este artigo visa contribuir e aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o tema dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização.

Quando observamos essas dificuldades, percebemos o quanto elas interferem com o mundo natural e social da criança, fazendo com que as mesmas percam o interesse pela escola, desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima. É nesse momento que o educador precisa saber como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem que ele encontra em sua trajetória profissional, buscando diversas estratégias, usando dinâmicas interessantes que possam garantir um avanço no desenvolvimento dessas crianças.

Quando o aluno apresenta uma dificuldade na aprendizagem é preciso que ele seja encaminhado para o profissional adequado para que ele trabalhe em cima desse problema, porque se o aluno não ter um acompanhamento correto, consequentemente, não terá rendimento algum. O aluno com dificuldade em aprender, precisa estudar numa turma normal e ser bem acolhido.

A metodologia do professor com os alunos também trará grandes avanços na aprendizagem à medida que ele dedica-se pela causa a qual assumiu, tendo sempre compromisso e amor e os belos frutos serão colhidos.

A alfabetização é um processo de construção de significado do mundo e que está interligado ao letramento, isto é, podemos ensinar as crianças a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, incentivá-los a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

6Fonte: www.neurosaber.com.br/www.educere.bruc.com.br

Alfabetização

A alfabetização é o processo em que as crianças se apropriam do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e a escrita, no entanto, esse processo não acontece apenas na escola.

De acordo com Ferreiro, Teberosky (1999), “as crianças se apropriam da leitura e da escrita mesmo quando ainda não as fazem convencionalmente”. Nessa perspectiva, as crianças aprendem naturalmente no meio em que vivem, através de estímulos visuais, sonoros. A leitura está presente na vida cotidiana sempre buscando compreensão e significados para o mundo. Para Paulo Freire (2000, p.5), “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo, que nos interessa a viver”.

Para que a criança desperte sua curiosidade pela leitura é preciso que o educador faça sempre leituras interessantes e atividades que favoreçam a participação das mesmas, possibilitando-as uma compreensão sobre o significado das palavras. Isso só ocorrerá realmente por intermédio das práticas de alfabetização que estimulam a leitura e a escrita, levando-os ao prazer de estarem sempre lendo e desta forma aprender a escrever com autonomia.

Segundo o Referencial curricular nacional para educação infantil (1998, p. 151):

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças tem a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve.

Portanto, o processo de alfabetização só ocorrerá quando o aluno souber ler, escrever, interpretar e elaborar produções de textos simples ou complexos com eficiência e qualidade. Esse processo tem início na alfabetização e estende-se por toda vida. E para que esse processo realmente aconteça os alunos necessitam de mediadores que venham contribuir através de um trabalho interativo, contextualizado e bem planejado. Não basta apenas a criança apropriar-se do código escrito, mas fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas.

Sabe-se que muitas vezes a criança não está conseguindo dominar as habilidades de leitura e escrita e culpa-se a família e/ou a falta de interesse dos mesmos, mas, é preciso que o professor quando perceber que determinados alunos não estão avançando na aprendizagem, buscar subsídios para que estes problemas sejam solucionados. Também, torna-se relevante o educador se autoavaliar, examinado sua prática pedagógica, pois muitas vezes o aluno é rotulado como alguém que não “aprende nunca”, causando sérios constrangimentos e traumas em sua vida.

As crianças que apresentam realmente dificuldades em aprender, precisam ser acompanhadas pelo profissional responsável nessa área que é o psicopedagogo, pois, através do diagnóstico que ele fará, dependendo do problema observado, ele saberá o melhor caminho a percorrer para que essas crianças possam avançar em suas aprendizagens.

As dificuldades de aprendizagem

O conceito de dificuldades de aprendizagem remete-se também as necessidades educacionais especiais, mas também aos maiores recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar maiores complicações.

Ao falar de dificuldade de aprendizagem e evitar a terminologia da deficiência a ênfase situa-se na escola, na resposta educacional.

De acordo com Grigorenko; Ternemberg (2003 p.29): Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos.

Frequentemente são identificadas crianças dentre as que frequentam a escola, aquelas que, por alguma razão, não conseguem cumprir de modo satisfatório as expectativas da escola e dos pais. Habitualmente, os familiares ou responsáveis por estas crianças são orientadas no sentido de procurar um profissional a fim de que este possa diagnosticar o “problema da criança” com o objetivo de corrigir ou sanar as dificuldades presentes, pois, se essas crianças não tiverem um acompanhamento adequado não terão rendimento escolar satisfatório.

Muitas vezes a criança apresenta alguma dificuldade na aprendizagem e a família não mostra nenhum interesse em ajudá-la, deixando que a escola se encarregue de encontrar a solução.

Sabemos que é de grande importância que a escola receba esses alunos, mas é também preciso que a família colabore no sentido de ajudá-los em relação a formação da criança, bem como é responsável por modelar e programar o comportamento e a identidade do indivíduo.

É preciso que a família acompanhe de perto a vida escolar dos filhos. Os pais não podem pensar que todos os problemas de aprendizagem dos filhos é obrigação somente da escola resolvê-los. É papel dos pais, estarem sempre acompanhando todo processo de formação de seus filhos, dedicando-se ao máximo, propiciando momentos de cumplicidade, amor e atenção. O vínculo afetivo da família desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. Observamos que diversas vezes, os próprios pais cometem erros gravíssimos quando se referem aos filhos que apresentam alguma deficiência na aprendizagem, dizendo: “ele não tem jeito, não aprende nunca”. Isso muitas vezes é a causa das crianças não aprenderem mesmo, devido os traumas causados dentro da própria casa.

Não existe criança que não aprenda. Ela sempre aprenderá alguma coisa, umas de modo mais rápido, outras mais lentamente, mais a aprendizagem certamente se processará, independentemente da via neurológica usada, mas utilizando-se associações infalíveis, baseada em uma vertente básica: ambiente adequado + estímulo + motivação. Talvez seja a chave que procuramos para encaminhar os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de escolaridade. (CIASCA, 2004, p.8).

Nessa perspectiva, entende-se que toda criança tem a capacidade de aprender, mesmo que tenha problemas neurológicos, dependendo da maneira como ela receber as informações, algo com certeza vão ficar registrados em sua mente. Em relação a essa abordagem, torna-se de grande relevância o papel do professor que precisa estar se capacitando constantemente, tanto em prol de sua formação como em saber atuar frente aos desafios de sua profissão.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervindo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004, p.29).

O professor tem um papel importante no desenvolvimento do educando, cabendo a ele, perceber as dificuldades dos alunos, ajudando e incentivando para que eles não se sintam fracassados, achando que nunca vão conseguir aprender.

Algumas crianças por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, crianças com deficiência auditiva, algumas portadoras de paralisia cerebral, autistas etc. Nesses casos, a inclusão dessas crianças nas atividades regulares favorece o desenvolvimento de várias capacidades, como a sociabilidade, a comunicação, entre outras. Convém salientar que existem certos procedimentos que favorecem a aquisição de sistemas alternativos de linguagem, como a que é feita por meio de sinais, por exemplo, mas que requerem um conhecimento especializado.

Cabe ao professor uma ação no cotidiano, visando à integração de todas as crianças no grupo. As crianças com problemas auditivos criam recursos variados para se fazerem entender. O professor, deve também buscar diferentes possibilidades para entender e falar com elas, valorizando várias formas de expressão. Além da inclusão em classes regulares, as crianças portadoras de necessidades especiais deverão ter paralelamente um atendimento especializado.

Ensinar e aprender são processos lentos, individuais e estruturados. Quando esses processos não se completam, por alguma falha ou falta, interna ou externa, surgem os distúrbios e as dificuldades de aprendizagem que levam a criança não só à desmotivação, mas ao desgaste e à reprovação social. A criança se transforma num rótulo dentro da escola, perturba pais e professores que passam a buscar, a partir daí, todo e qualquer tipo de solução na tentativa de descobrir causas, classificá-las e, se possível, entender de forma objetiva um quadro que, apesar de não se mostrar claro, sugere uma perturbação, e implica em prejuízo contínuo em uma fase da vida extremamente importante, o início da escolarização.

As causas das dificuldades de aprendizagem

É notável que os fatores sociais sejam determinantes na manutenção dos problemas de aprendizagem, e entre eles o ambiente escolar e o contexto familiar são os principais componentes desses fatores. Quanto ao ambiente escolar, é necessário verificar a motivação e a capacitação da equipe de educadores, a qualidade da relação professor-aluno-família, a proposta pedagógica, e o grau de exigência da escola, que, muitas vezes, está preocupada com a competitividade e põe de lado a criatividade de seus alunos.

Em relação ao ambiente familiar, famílias com alto nível sociocultural podem negar a existência de dificuldades escolares da criança. Há também casos em que a família apresenta um nível de exigência muito alto, com a visão voltada para os resultados obtidos, podendo desenvolver na criança um grau de ansiedade que não permite uma evolução no processo de aprendizagem.

A real etiologia dos transtornos de aprendizagem ainda não foi esclarecida pelos cientistas, embora existam algumas hipóteses sobre suas causas. Sabe-se que sua etiologia é multifatorial, porém, ainda são necessárias pesquisas para melhor identificar e elucidar essa questão. O CID-10 esclarece que a etiologia dos transtornos de aprendizagem não é conhecida, mas que há “uma suposição de primazia de fatores biológicos, os quais interagem com fatores não-biológicos”.

O desenvolvimento cerebral do feto é um fator importante que contribui para o processo de aquisição, conexão e atribuição de significado às informações, ou seja, da aprendizagem. Dessa forma, qualquer fator que possa alterar o desenvolvimento cerebral do feto, facilita o surgimento de um quadro de transtorno de aprendizagem, que possivelmente só será identificado quando acriança necessita expressar suas habilidades intelectuais na fase escolar.

Os transtornos de aprendizagem

As pesquisas científicas sobre distúrbios de aprendizagem são relativamente recentes e ganharam relevância a partir dos anos 1980. Ainda existem testes padronizados mundialmente para diagnosticá-los embora haja referências importantes. Com isso, é difícil encontrar crianças com diagnóstico fechado de outros transtornos, além dos mais conhecidos como dislexia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Tanto o CID-10, como o DSM-IV apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos: o transtorno da leitura, o transtorno da matemática, e o transtorno da expressão escrita. A caracterização geral destes transtornos não diferem muito entre os dois manuais.

1-Distúrbio de leitura e de escrita: é uma nomenclatura genérica, utilizada para definir as alterações que impedem ou dificultam a aquisição e continuidade do processo de leitura e escrita, variando segundo a etiologia e sintomatologia podem apresentar-se de muitas formas como:

“Distúrbio da escrita: são distúrbios neurológicos que afetam especificamente a produção da escrita e podem aparecer de maneira isolada ou combinados a outras patologias, como dislexia” (JARDIM, 2003, P. 28)

Essa dificuldade ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Isso não significa que todos os problemas da fala, leitura e escrita possam ser associados à dislexia. A dislexia independe de causas intelectuais, emocionais e culturais. “Há uma discrepância inesperada entre seu potencial para aprender e seu desempenho escolar”. (JARDIM, 2003, p. 36). Isso quer dizer que, apesar de condições adequadas para a aprendizagem, capacidade cognitiva apropriada e oportunidade sociocultural a criança disléxica falha no processo da linguagem.

A língua alfabética é fundamentada na relação grafema/fonema. Os disléxicos, ao exibirem representações fonológicas mal especificadas, adotam um modelo diferente de decodificar ou representar os atributos falados das palavras. “Portanto, essa falta de sensibilidade fonológica inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente de palavras”. (FRANÇA,2006, p. 169). Isso quer dizer que a criança reconhece a letra, mas não consegue associar ao som. Desta forma, a leitura fica prejudicada e, paulatinamente, ocorrem outros problemas na realização de tarefas que exigem memória fonológica.

A dislexia normalmente é hereditária. Estudos mostram que dislexos possuem pelo menos um familiar próximo com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita. Esse transtorno envolve percepção, memória e análise visual.

O dislexo geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isso criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas.

2- Distúrbio da matemática: O distúrbio da matemática é conhecido como discalculia. Esse distúrbio não afeta as habilidades básicas da matemática como contagem, e sim, as atividades que exigem raciocínio. Esse distúrbio vem sempre em junção com outros, como o da leitura e da escrita.

O distúrbio na matemática caracteriza-se da seguinte forma (Sanchez, 2004, p.177):

A capacidade matemática para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático, capacidade intelectual e nível de escolaridade do indivíduo não atinja a média esperada para sua idade cronológica.

As dificuldades da capacidade matemática apresentada pelo indivíduo trazem prejuízos significativos em tarefas da vida diária que exigem tal habilidade.

Em caso de presença de algum déficit sensorial, as dificuldades matemáticas ultrapassem aquelas que geralmente está associada.

Diversas habilidades podem estar prejudicadas nesse transtorno, como as habilidades linguísticas (compreensão e nomeação de termos, operações ou conceitos matemáticos e transposição de problemas escritos ou aritméticos, ou agrupamentos de objetos em conjuntos), de atenção (copiar números ou cifras, observar sinais de operação) e matemáticas (dar sequência a etapas matemáticas, contar objetos e aprender tabuadas de multiplicação).

Observa-se, pelo exposto, que as dificuldades de aprendizagem em matemática podem ser diversas e que não existe uma forma única de solucioná-las em função de suas peculiaridades. Todavia, conhecer essas dificuldades possibilitará aos profissionais da educação, condições de melhor analisar o desempenho de seus alunos a fim de propor alternativas para conduzir o trabalho pedagógico com eles.

3- Transtorno da expressão escrita: Não se trata apenas de uma dificuldade na caligrafia ou ortografia, ao contrário trata-se de um transtorno que engloba desde a competência de elaborar um texto até a ausência de uma boa escrita e de tudo que está ligado a mesma.

O transtorno da expressão escrita é algo que ainda não há um tratamento específico, pois, sabe-se pouco sobre o tratamento. No entanto, há alguns critérios que podem evidenciar o transtorno e que podem auxiliar no diagnóstico. Uma criança com esse transtorno possui habilidades na escrita inferior às outras crianças de sua série ou faixa etária, tal dificuldade influencia em atividades no seu cotidiano.

A atuação do psicopedagogo na escola

Dentro da escola, a participação do psicopedagogo com suas experiências de intervenção junto ao professor, num processo de parceria, possibilitam uma aprendizagem muito importante e enriquecedora, principalmente se os professores forem especialistas na área. Não só a sua intervenção junto ao professor é positiva, também com a participação efetiva dos pais nas reuniões, esclarecendo o desenvolvimento de seus filhos na escola, bem como acompanhando e sugerindo atividades, buscando estratégias e apoio necessário para cada criança com dificuldade.

Segundo Bossa (1994, p.23), (...) “cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação”.

A intervenção psicopedagógica possibilita o acompanhamento do trabalho junto aos professores, visando à solução de problemas de aprendizagem. É preciso que ele faça um diagnóstico, ou seja, um processo que se realiza numa atitude investigadora, até a intervenção. É importante que essa investigação prossiga durante todo o trabalho com o objetivo de observação ou acompanhamento da evolução do sujeito. No diagnóstico psicopedagógico “as perturbações na leitura e escrita expressam uma mensagem” (FERNANDES, 1991 p.43). Para a autora as dificuldades na leitura e escrita requerem uma atenção rebuscada pelo fato do não aprender desencadear omissões, negações, desinteresse e até mesmo aversão pela escola. Segundo Weiss (2001, p.97):

É preciso resgatar, desde o diagnóstico, o hábito de ler com satisfação e compreensão daquilo que se propõe a ler abrangendo capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização que habilita o aluno a participação ativa nas práticas sociais e na contribuição da sua aprendizagem.

Quando diagnosticada, a criança passa primeiramente por um longo caminho de busca, que começa em postos de saúde e chega à rede terciária de atendimento ou a consultórios particulares, sempre procurando um substrato que justifique o fato de não aprender. Nesses serviços, as crianças são submetidas a uma série de exames clínicos, psicológicos, oftalmológicos, neurológicos e pediátricos, entre outros, cuja conclusão em sua grande maioria, é pela a não constatação de anormalidades que justifiquem o problema escolar.

Tendo a escola um papel fundamental na vida de cada estudante, é preciso perceber tais dificuldades na aprendizagem. Ficou constatado através desse estudo, que trabalhar com dificuldades de aprendizagem constitui um verdadeiro desafio que a cada passo mostra outros tantos a serem desenvolvido, tal foi à abrangência e a complexidade de desenvolver este tema através das contribuições de vários teóricos.

Grande parte da dificuldade em definir, conceituar e avaliar os problemas de aprendizagem surge basicamente da necessidade de diferenciar aquilo que é considerado como distúrbio de aprendizagem. As dificuldades ocorrem por diversos fatores, por utilização de metodologia não adequada e não atualizadas, muitas vezes devido à prática do educador que se prendem a métodos tradicionais, ensinando por meio de repetição e cópias de palavras que não tem nenhum significado para o aprendiz.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são de origem intelectual, emocional, incluindo-se dificuldade de relacionamento professor e aluno, no qual o papel do mesmo é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Geralmente, quando o aluno tem um bom relacionamento com o professor, o aprendizado ocorre com facilidade. Cabe ao professor, ter um olhar observador para detectar quando um aluno não aprende, recorrendo a novas metodologias, procurando dar maior atenção para que o mesmo consiga atingir os objetivos propostos.

Após a tentativa de utilizar vários recursos para reverter o problema e, ainda assim, o aluno apresentar dificuldades, deverá ser acompanhado para uma avaliação do psicopedagogo que deverá promover o diagnóstico e descobrir se a causa é de ordem metodológica ou se é caso de distúrbio de aprendizagem, que são de ordens neurológicas, psicológicas ou fonoaudiológicas, sendo assim, esse aluno deverá receber um tratamento com profissional específico.

Verificou-se também que a participação do psicopedagogo nesse processo é de grande relevância, pois, o mesmo realiza um papel fundamental na escola, ajudando as crianças em seu processo de desenvolvimento intelectual, fazendo o diagnóstico psicopedagógico. A atuação do psicopedagogo compreende então, os processos de desenvolvimento e os caminhos da aprendizagem. Compreende o aluno de maneira interdisciplinar,

buscando apoio em várias áreas do conhecimento e analisando a aprendizagem no contexto escolar, familiar e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico fazendo as intervenções necessárias para a evolução de aprendizagem das mesmas.[7]

A alfabetização nos diferentes momentos históricos

A História da Alfabetização, em nosso país, foi centrada na História dos Métodos de Alfabetização. A disputa entre esses métodos, que objetivavam efetivamente garantir aos educandos a inserção no mundo da cultura letrada, produziram uma gama de teorizações e tematizações acerca de estudos e de pesquisas a fim de investigar essa problemática.

Desde o final do Século XIX, a dificuldade de nossas crianças para aprender a ler e escrever, principalmente na escola pública, incitou debates e reflexões buscando explicar e resolver esses entraves. As práticas de leitura e de escrita ganharam mais forças no final desse século, principalmente a partir da Proclamação da República.

A educação nesse período ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. Até então, nessa época, as práticas de leitura e escrita eram restritas a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou nas "escolas" do império em suas "aulas régias".

. Até o final do império, as "aulas régias" ofereciam condições precárias de funcionamento e o ensino dependia muito do empenho dos professores e dos alunos. Para a iniciação do ensino da leitura eram utilizadas as chamadas "cartas de ABC" e os métodos de marcha sintética, ou método sintético (da "parte" para o "todo"); da soletração (silábico), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

Em 1876, em Portugal, foi publicada aCartilha Maternal ou Arte da Leitura,escrita por João de Deus, um poeta português. O conteúdo dessa cartilha ficou conhecido como "método João de deus" e foi bastante difundido principalmente a partir do início da década de 1880. O "método João de deus", também chamado de "método da palavração", fundamentava-se nos princípios da lingüística moderna da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos.

Na primeira década republicana foi instituído o método analítico que diferentemente dos métodos de marcha sintética, orientava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo" para depois se analisar as partes que constituem as palavras. Ainda nesse momento, já no final da década de 1920, o termo "alfabetização" passou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A partir da segunda metade da década de 1920, passa-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos, chamados de analítico - sintético, ou vice-versa. Esses métodos se estendem até aproximadamente o final da década de 1970.

Já no início da década de 1980, foi introduzido no Brasil, o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. O Construtivismo não se constitui como um método, mas sim como uma desmetodização em que na verdade, propõe-se uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo com etapas sucessivas e hipotéticas.

Nessa mesma época, foi constatado um número enorme de pessoas "alfabetizadas", mas consideradas como analfabetos funcionais, que são as pessoas que decodificam os signos lingüísticos, mas não conseguem compreender o que leram. Surge então o termo "letramento". Estar letrado seria então, a capacidade de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do dia-a-dia. Alfabetizar letrando é de fundamental importância, pois garante uma aprendizagem muito mais significativa, afinal como afirma Soares (2004):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o **caminho** para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização;**descaminhos** serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Atualmente vivenciamos uma crise de paradigmas, os métodos de abordagem tradicional e/ou tecnicista, já não dão conta do contexto atual e o Construtivismo, na maioria das vezes, continua sendo mal interpretado, incompreendido e utilizado de forma equivocada, isso quando utilizado. Portanto, entendo que um método ou

7Fonte: www.portaleducacao.com.br

uma perspectiva de desmetodização, enquanto teoria educacional funciona se há uma real fundamentação teórica e prática e se, relacionado a tal método ou desmetodização, estiverem uma teoria do conhecimento, além de um projeto político e social.[8]

A função social da alfabetização

Hoje em dia, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado uma condição insuficiente para responder adequadamente às demandas da sociedade. Há alguns anos, bastava que a pessoa soubesse assinar o nome ou até mesmo escrever um simples bilhete para que ela pudesse ser considerada alfabetizada, mas atualmente ler e escrever de forma mecânica não garante uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, pois é necessário não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Devido a essas circunstâncias, surgiu o termo letramento que vai além do ler e escrever, onde é necessário interagir com a leitura e a escrita dentro e fora do contexto escolar, de modo a cumprir as exigências atuais da sociedade, ou seja, a pessoa que sabe fazer uso da leitura e da escrita como prática social. Portanto, letrar é mais que alfabetizar, mas não podemos separar os dois processos em que o aluno primeiro tem contato com o ensino das técnicas da leitura e da escrita – a alfabetização -, e desenvolvendo as habilidades que envolvem o uso da leitura e da escrita, ele adquire o letramento.

Nesse sentido, procuramos mostrar as ideias de alguns autores sobre esse assunto, dando-nos uma visão mais ampla do tema letramento.

Acreditando servir o presente levantamento bibliográfico para enriquecer ainda mais os conhecimentos dos profissionais da área da educação no que diz respeito ao tema letramento e prática social, coletamos as informações que resultaram no trabalho que segue apresentado, onde abordaremos um histórico sobre o letramento, bem como as posições de alguns autores em relação a esse tema.

O termo letramento

O termo é razoavelmente novo e técnico, surgiu da palavra inglesa “literacy” (letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e freqüente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e freqüentemente são confundidos.

KLEIMAN (2005, p. 11), nos diz que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.

De acordo com SOARES (2004, p.90) embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvam a língua escrita – letramento.

No final dos anos 70, o livro A Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionava o conhecimento sobre a alfabetização que se tinha na época. Para as autoras, a aquisição das habilidades de ler e escrever depende basicamente da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita.

Segundo SOARES (2010, p.39), o surgimento de novos termos faz parte da necessidade que a sociedade tem para nomear coisas e objetos para que realmente eles existam, assim, a palavra “letramento” nasceu para caracterizar aquele que sabe fazer uso do ler e do escrever, que responde às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano. Hoje, saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa a interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, deve-se entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos.

Apesar de ser alvo de vários estudos, o conceito de letramento ainda não foi incluído em todos os dicionários, nem na linguagem da mídia, porque só recentemente conquistou admiradores no país.

Na década de 70, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), já havia recomendado o uso da expressão “analfabetismo funcional” para designar quem sabe apenas ler e escrever, sem conseguir utilizar essas técnicas no dia a dia. Na sociedade brasileira tal termo só passou a ser usado a partir de 1990.

Hoje, no Brasil, não se considera alfabetizado quem apenas consegue escrever e ler seu próprio nome, como era no passado, mas quem sabe escrever um bilhete simples (estatística IBGE, 2000).

8Fonte: www.educandoeconversando.blogspot.com

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita....(Soares, 1998 p. 45-46)

Estudiosos do assunto garantem que um estudo aprofundado do letramento, facilitaria o desempenho das pessoas na escrita e na assimilação da leitura gerando um melhor aproveitamento daquilo que se estudou, para ser colocado em prática diariamente, pois o letramento está relacionado com os usos da leitura e da escrita, na vida em sociedade.

Já para TFOUNI (2006,p. 21), estudos sobre o letramento:

"não se restringe somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos. Pois, a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais."

SOARES (2010, p.21) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Para Ferreiro (2001, p.98), as crianças iniciam o seu aprendizado de noções matemáticas por exemplo, antes da escola, quando se dedicam a ordenar os objetos mais variados (classificando-os ou colocando-os em série).

Iniciam seu aprendizado do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender.

No livro: "Letramento: um tema em três gêneros" de Soares, publicado em 2010, a autora exemplifica como um adulto pode até ser analfabeto, contudo, pode ser letrado, ou seja, ele não aprendeu a ler e escrever,porém utiliza a escrita para escrever uma carta através de outra pessoa alfabetizada, é bom enfatizar que é o próprio analfabeto que dita o texto, lançando mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Ele demonstra com isso que conhece, de alguma forma, as estruturas e funções da escrita. O mesmo acontece quando ele pede para alguém ler uma carta que recebeu, ou texto que contém informações importantes para ele: seja uma notícia no jornal, um itinerário deônibus ou placas de informações. Este indivíduo, não possui a tecnologia da decodificação dos signos, mas ele possui certo grau de letramento devido a sua experiência de vida em uma sociedade que é atravessada pela escrita, logo este é letrado, porém não com plenitude.

Outro exemplo citado em seu livro, é de uma criança que, sem ser alfabetizada finge ler um livro, vai correndo o dedo na linha da escrita e faz entonações de narração da leitura, até com estilo, essa criança é letrada porém não alfabetizada. Existem, porém, pessoas que apesar de alfabetizadas, apresentam grandes dificuldades para interpretar textos lidos.

Esses exemplos segundo a autora deixam claro que existem diferentes níveis de letramento e estão eles ligados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social.

Leal (2004, p.51) concorda com Soares quando diz: " ... letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas."

Segundo consta numa reportagem da Revista Nova Escola, escrita por Denise Pellegrini (09/2001, edição 145), para ler e escrever de verdade, não basta somente ensinar os códigos de leitura e escrita, relacionando sons à letras. É preciso tornar os estudantes capazes de compreender o significado dessa aprendizagem para usá-la no dia a dia de forma a atender as exigências da própria sociedade, em outras palavras, promover o letramento tanto quanto a alfabetização. O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele.

De acordo com Soares (2008, p. 57), um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. A escola deve criar as condições necessárias para o letramento, pois temos consciência de que ela não forma leitores sozinha, mas sabemos também que a instituição educacional é fundamental para ajudar nessa formação já que as crianças muitas vezes aprendem o código, a mecânica, mas depois não aprendem a usar. Assim sendo, a tarefa de alfabetizar letrando significa dar subsídios aos alunos para que estejam preparados para usar vários tipos de

linguagem em qualquer tipo de situação, havendo assim uma escolarização real e efetiva, desenvolvendo nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhes permitam fazer uso, de forma mais eficiente das capacidades técnicas de leitura e de escrita .

Ainda segundo Soares, o letramento não é só responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita, pois cada área do conhecimento tem suas peculiaridades, que só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam. É essencial que os educadores ampliem sua visão sobre esse tema, inserindo os alunos em outros ambientes que levam ao letramento como: a dança, a música, a pintura, etc., isso possibilita a criação do sentimento de cidadania, já que o indivíduo conhece ou passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e também de conhecimentos culturais.

Cabe aos professores transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito a diversos tipos de leituras, utilização de exercícios de interpretação e compreensão, além de vários outros tipos de ferramentas como revistas, jornais, internet, etc.. O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

Então, podemos dizer que, ensinar na perspectiva do letramento significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade lingüística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

KLEIMAN (2005, p.18), fala que o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Como nos relata Soares (2010), a partir do momento em que uma criança nasce numa sociedade grafocêntrica, rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, vão conhecendo e reconhecendo desde cedo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (como desenhos, por exemplo), quando ela chega à escola, cabe à educação formal orientar metodologicamente esses processos, e a educação infantil é só o início dessa orientação, pois, o letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e mais que isso, por toda a vida. Na realidade, alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos, só que o letramento, como já vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados.

Já, na visão de Kleiman (1995, pg. 7-8), nas sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita é onipresente. Ela integra cada momento de nosso cotidiano, constituindo-se numa forma tão familiar em nossa realidade, que seu uso acaba passando despercebido para os grupos letrados. Para realizar uma atividade rotineira como uma compra no supermercado, por exemplo, escrevemos uma lista dos produtos que precisamos comprar, lá, já no local das compras, lemos e comparamos rótulos, preços, datas de validade, ingredientes e cartazes promocionais, ainda usamos algum método para calcular e fazer contas e depois de tudo isso preenchemos um cheque. Essas atividades que, para um sujeito letrado, são apenas mais uma forma de se comunicar com os outros e de agir sobre o meio, são quase tão automáticas que não requerem, portanto, grandes esforços de concentração ou interpretação, porém, representam um imenso obstáculo, para uma grande maioria de brasileiros não -escolarizados. Essa escrita ambiental e rotineira representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita e da leitura, das mais básicas. O domínio de outros usos da escrita significa, por exemplo, o acesso a outros mundos públicos como o da mídia ou tecnologia, e através deles a possibilidade de acesso ao poder, daí estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação de ordem social.

São consideradas agências de letramento, as instituições próprias de uma sociedade globalizada e tecnológica, que engloba uma grande variedade de modos discursivos e também uma variedade de gêneros textuais e práticas de leitura como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho, a rua, a internet, os sindicatos, etc.

Atualmente, a questão do letramento tem sido colocada em evidência, pois, as demandas sociais de leitura e de escrita estão mudando rapidamente, o que se observa é que cada dia aparece mais exigências com relação ao nível de conhecimento e de elaboração desse conhecimento.

Níveis ou habilidades de letramento e grau de instrução

Qualquer processo de avaliação ou medição exige uma definição correta do que vai ser avaliado ou medido, e se tratando dos níveis de letramento surgem muitas dificuldades, pois o letramento cobre uma grande gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.

Esse conceito é complexo e difícil de ser explicado, numa única definição.

Pesquisas demonstram que é necessário no mínimo de 12 a 13 anos de escolaridade para que se possa considerar o sujeito apto a partilhar da cultura escrita, lendo e escrevendo a realidade com autonomia e experiência (CAVALCANTI & FREITAS, 2008, pg. 99).

Ferraro, (2004) usa um critério que busca aproximar-se das medidas de letramento, é o estabelecimento de uma equivalência entre o nível de escolarização e a capacidade de fazer uso efetivo e competente da leitura e da escrita, ou seja, a relação entre o número de séries escolares concluídas pelos indivíduos com o seu nível de letramento. Esse critério baseia-se no pressuposto de que, atingindo certo grau de instrução, o indivíduo terá não só adquirido a tecnologia da escrita, isto é, terá se tornado alfabetizado, mas também terá se apropriado das competências básicas necessárias ao uso das práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, terá se tornado letrado.

Ainda em relação ao critério de avaliação de níveis de letramento em função ao grau de instrução, são propostos três níveis de letramento: aos indivíduos com um a três anos de escolaridade é atribuído o nível 1 de letramento, descrito como a "ultrapassagem do analfabetismo" pela aquisição do mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade é atribuído o nível 2 de letramento, em que o domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação destes na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais de escolaridade é atribuído o nível 3 de letramento, em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como defendida constitucionalmente. A identificação de níveis de letramento por meio da definição de equivalência entre graus de instrução atingidos e competências de leitura e de escrita adquiridas se faz por um processo de inferência ou suposição, presume-se que, atingido determinado grau de instrução, o indivíduo terá atingido também um determinado nível de letramento.

Podemos assim considerar que, quanto mais alto o grau de instrução, mais alto será o nível de letramento, deduzindo que, há uma correlação entre letramento e escolarização, ou então que, a escolarização é um fator decisivo na promoção do letramento, pois, avaliar ou medir o letramento com base no número de anos de escola concluídos, é reconhecer que, gradualmente as pessoas passam do analfabetismo (não letramento), ao letramento, e que isso ocorre ao longo de um certo período de tempo e através de vários estágios.

Mas, essa maneira de avaliar ou medir os níveis de letramento em relação aos anos de escolaridade pode aumentar com o tempo à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa e exigente.

Porém, é necessário analisarmos o avesso dos dados em relação aos níveis de letramento, já que boa parte dos estudantes que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, dos que tem de onze a quatorze anos de escolaridade, não tenham atingido o nível 3 de letramento, e uma outra parte ainda dos que têm curso superior completo estejam nos níveis 1 e 2. Observamos então que, embora a escolarização cumpra um papel de fundamental importância na promoção de habilidades associadas ao letramento, existe uma discrepância em relação ao nível de letramento alcançado durante os anos de escolaridade, o que é muitas vezes justificado como sendo a escola a única responsável por esse fato. Portanto, avaliar ou medir o letramento pelo critério de conclusão de determinado ano escolar é provavelmente um equivoco, pois a conclusão de um ano não é a garantia de que o indivíduo tornou-se letrado de forma adequada e permanente.

Do ponto de vista de TFOUNI (2006, p.23), não existe nas sociedades modernas, o letramento "grau zero", que equivaleria ao "iletramento", o que existe de fato nas sociedades são "graus de letramento", sem que isso pressuponha a sua inexistência. De um lado, existe nas sociedades o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, e, existe também um desenvolvimento correspondente ao nível individual, ou de pequenos grupos sociais, que independe da alfabetização e escolarização.

Assim, "letradas" seriam aquelas pessoas que sabem ler e escrever e "iletradas" poderia então, ser usado como sinônimo de analfabeto.

A cultura e os costumes de uma sociedade também devem ser considerados como níveis de letramento, pois tanto quanto a escolarização é importante em uma determinada cultura, a luta por manter rituais e costumes em outras sociedades também deve ser valorizada, pois para ela, ali está o letramento, o saber viver e transmitir ensinamentos, como exemplo podemos destacar a cultura e rituais de algumas aldeias indígenas.

Outra observação interessante é feita por Soares (2010), quando fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento. Para ela, a versão fraca estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar dentro de uma sociedade. É uma visão que está ligada no conceito de alfabetismo funcional, ou seja, pessoas que não sabem fazer o uso correto da leitura e da escrita para funcionar dentro de uma sociedade de maneira adequada. Já a versão forte de letramento, estaria mais próximo ao enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, esta versão forte seria revolucionária e crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão, às exigências sociais, mas sim para o resgate da auto-estima na construção de uma identidade forte e para a valorização de sua cultura.

Ainda se tratando de Soares (2010), ela focaliza o letramento em duas dimensões: a individual e a social. Quando o foco e posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Já quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita, na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada, pois a ênfase é dada ou nas habilidades individuais de ler e escrever ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social. Seja qual for a dimensão, ainda é preciso considerar a complexidade e a natureza desigual dessas duas dimensões do

letramento. Não devemos tentar considerar o letramento como uma característica que a pessoa tem ou não tem, temos que tentar identificar a prática real das habilidades de leitura e de escrita bem como, a frequência dos usos sociais dessas habilidades, só assim poderíamos avaliar e medir os níveis de letramento, e não apenas e simplesmente considerar o nível básico de "ser capaz de ler e escrever". Soares (2010, p. 112-117), nos dá três argumentos que justificam a necessidade de definir índices de letramento através de avaliação ou medição: o primeiro indica o letramento como um fator básico do progresso de um país ou de uma comunidade; o segundo está intimamente ligado ao primeiro, pois revela as tendências e perspectivas em nível nacional e internacional, para confrontar a relevância do analfabetismo em diferentes regiões do mesmo país, comparando populações ou grupos, evidenciando desigualdades na aquisição do letramento, por fatores como idade, sexo, etnia, residência urbana ou rural, etc.; e o terceiro argumento que indica a necessidade de avaliação e medição do letramento, pelo fato de que os seus índices são imprescindíveis tanto para a formulação de políticas quanto para o planejamento e implementação de programas não só educacionais, mas de bem estar social, em geral. Só que esses argumentos conduzem à um paradoxo: de um lado, a importância e necessidade de avaliação e medição do letramento, de outro a falta de uma definição precisa a respeito do letramento, que possa ser usada como parâmetro.

Em relação aos níveis ou habilidades de letramento, de um lado teóricos elencam os níveis de letramento de acordo com o grau de instrução escolar, e de outro relatam que não existe um nível zero de letramento, a partir do momento que vivemos em uma sociedade onde a maioria dos indivíduos são letrados e carregam consigo alguma maneira de expressar o "seu letramento". Há ainda aqueles que ressaltam que não existe um método específico para se medir o nível de letramento, visto que, letramento não é um método e sim uma prática social, essas práticas de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas ou em nossa sociedade, é que vão construindo nossos níveis de letramento, seja ele individual ou social.

Assim conclui-se que, o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais às práticas sociais e competências funcionais, bem como, valores ideológicos e metas políticas, não se trata de alguma coisa que uma pessoa tem ou não tem, depende principalmente das condições culturais, sociais e econômicas específicas num determinado momento ou situação, pois, à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento se alteram. Por isso, avaliar ou medir os níveis ou grau de letramento torna-se uma tarefa muito difícil e complexa, pois, existe uma variedade muito grande de uso da leitura e da escrita, praticadas em diferentes contextos sociais, é indispensável saber selecionar o que se quer medir ou avaliar, ter um parâmetro dentro desse universo de leitura e escrita, para chegarmos o mais próximo possível o resultado ideal.

Eventos e práticas de letramento

Evento de letramento é uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito, envolvendo sua compreensão e inclui características da vida social, por exemplo, discutir uma notícia do jornal com alguém.(KLEIMAN, 2005 p.23)

Soares (2004, p.105), concorda com Kleiman a respeito dos conceitos de eventos e práticas de letramento. Porém, há uma distinção entre ambos, é exclusivamente metodológica, mas interligadas, sendo que, o uso do conceito de práticas de letramento é que permite a interpretação dos eventos. Soares mostra ainda, a diferença entre eventos e práticas de letramento escolares e eventos e práticas de letramento sociais. Nesse sentido, explica que, na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionando critérios pedagógicos, com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação, a escola de certa forma manipula as atividades de leitura e de escrita em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento. Já na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, respondem as necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural,até mesmo espontânea, ou seja, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos muito próximos e reais como: o trabalho, a rotina do dia a dia, a vida burocrática, as atividades intelectuais, etc.. Essas agências de letramento é que possibilitam os diferentes usos da leitura e da escrita como prática do letramento, fazendo com que as pessoas fiquem envolvidas de maneira natural, e, muitas vezes inconscientes nessas práticas.

O letramento escolar

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO 2009, p.98)

Partindo do ponto de vista de Soares (2010 p. 58), o nível de letramento está fundamentalmente ligado com as condições sociais, culturais e econômicas da população e, é necessário que antes de pensarmos em letramento, especificamente o escolar, temos que criar "condições para o letramento", onde haja escolarização real e efetiva da população, com disponibilidade de material de leitura, visto que, se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever, não há material impresso posto à disposição num preço acessível, e nem bibliotecas num número essencial à população brasileira. A relação entre letramento e escolarização, de acordo com a autora, é estreita, controla mais do que expande o conceito de letramento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, planejando em períodos, bimestres, séries, etc. Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem as habilidades e práticas de leitura e escrita, gerando um conceito

limitado e, em geral insuficiente para responder as exigências das práticas de leitura e escrita fora da escola. O letramento não está restrito ao sistema escolar, na visão de Kleiman (1995), mas cabe a ele fundamentalmente, levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Saber ler e escrever várias palavras, não é o bastante para capacitar os indivíduos, surge então, a necessidade de se letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, e o educador deve estar capacitado e atualizado para responder às mudanças da sociedade, que se reflete em todos os setores, principalmente no setor educacional. Sabemos que, alguns profissionais da educação se colocam em uma posição inatingível, cheios de suas certezas, e isso é um equívoco, pois o conhecimento nunca se completa, ou se finda, e o letramento é um exemplo disso.

Kleiman (1995), ainda destaca alguns passos fundamentais para o desempenho do papel do "professor letrador ": investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos; desenvolver no aluno, através da leitura a interpretação e produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; recognição por parte do professor, implicando assim o conhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento; não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atendo-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagem diferente; avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo; trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar; ativar mais seu intelecto, no ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz, tanto quanto seus educandos; e reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

O professor como agente do letramento, deve por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante aquilo que vale a pena realmente ser aprendido, geralmente quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele acaba superando não só as suas próprias expectativas, mas as do professor também.

Destacamos aqui, que embora a escola muitas vezes, ainda minimize certas práticas de letramento, ela é um veículo de fundamental importância para a propagação do letramento, tendo como um de seus objetivos principais, possibilitar que, seus alunos participem das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como agente condutor para uma vida ética, crítica e democrática.

Verificamos por meio desta pesquisa bibliográfica que, a grande maioria dos autores acredita que letramento não é um método, e sim uma prática, inserida nas ações cotidianas da sociedade, havendo portanto, a necessidade de uma mudança nas propostas pedagógicas onde se possa alfabetizar/letrando, pois o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na escola, não pode ser visto como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

É importante destacar ainda, que, alguns autores consideram que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita, provando que não existe um nível zero de letramento, já que uma pessoa pode não ser alfabetizada, e ser letrada, trazendo consigo uma bagagem social de conhecimentos. Pudemos notar também que alguns autores reforçam a necessidade de uma qualificação profissional mais adequada, visto que, apesar de muitos professores possuírem curso superior, ainda existe um "despreparo" em relação à certas práticas pedagógicas, que, muitas vezes nos parece um tanto quanto estagnadas e moldadas dentro de projetos ou planejamentos.

Mas, apesar disso, por mais limitada e arcaica que sejam as atividades desenvolvidas em sala de aula, a maioria dos alunos ainda consegue fazer uso da leitura e da escrita para poder interagir em diferentes contextos sociais onde essas práticas são necessárias, validando a afirmação de Magda Soares quando diz: "o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive".

Ainda averiguamos por meio desse levantamento teórico que a distância entre teoria e o que muitas vezes vemos na prática, poderia ser minimizada se houvesse uma conscientização maior por parte dos professores, da necessidade de se alfabetizar letrando, de acordo com a exigência da sociedade, e não fora disso, como acontece na maioria dos casos. Kleiman(2005) e Soares (2008), afirmam que ações e atividades desenvolvidas em sala de aula, dentro de um contexto adequado modificam o comportamento dos alunos, fazendo com que eles façam uso da leitura e da escrita, como prática social, facilitando sua inserção e participação na sociedade.

As informações contidas neste trabalho, poderão dar suporte para aqueles educadores que tenham a intenção de rever suas propostas pedagógicas, quanto às atividades do letramento ou até mesmo uma compreensão acerca de suas bases teóricas.[9]

9Fonte: www.docs.uninove.br

A intencionalidade da avaliação no processo de apropriação e produção do conhecimento

A história da avaliação é longa e tem uma trajetória de mais de 100 anos de muitos estudos, mudanças e transformações, tudo para que haja uma melhor maneira de avaliar sem que os avaliados sejam prejudicados.

O primeiro passo da avaliação segundo Ristow (2008) se dá na década de 1920 e na década de 1930, e foi considerado, como um período de mensuração. Neste primeiro momento a avaliação baseava-se na quantidade e não na qualidade, era feita de forma a verificar apenas pontos de erros e acertos. Isso durou 10 anos, pois trouxe muitas dúvidas e inquietações de como realmente estava havendo a aprendizagem ou esse método era apenas uma “decoreba” do conteúdo dado, que depois da avaliação era esquecido.

Então surge o segundo passo da avaliação, sendo que recorrendo a Ristow (2008), vai da década de 1940 a 1950, e é voltada para a verificação de objetivos e para isso acontecer era necessário uma investigação dos objetivos. Feito isso a avaliação poderia responder as dúvidas vistas anteriormente, para assim saber se existiram mudanças e crescimentos na aprendizagem, pois era descrito o que acontecia com o aluno. Neste período a avaliação foi vista como descritiva.

Houve, porém um grande problema, essa descrição não era totalmente suficiente para sanar as dúvidas e para saber se estava cumprindo o papel que era proposto. Existia quase tudo, o educando, a descrição e os objetivos, porém muitas vezes não havia explicações para várias respostas dadas pelos educandos e os professores não podiam julgar e talvez nem soubessem. Se o professor não soubesse julgar o método, com certeza o julgamento seria errado, e prejudicaria o aluno, pois como diz Werneck (2001, p. 68): “Chegou-se, no mundo à visão de que avaliar estava intimamente ligado ao ato de avaliar”.

Para os educadores o julgamento não poderia levar em conta os seus valores ou os da instituição que trabalhavam. Era necessário ter padrões e critérios definidos para julgar sem prejudicar o educando porque só assim haveria uma desmistificação da idéia de que quando se avalia o aluno, ele é prejudicado. Mas para que esse julgamento não fosse errôneo, houve a necessidade de alguns professores reavaliarem sua prática e mudar quando preciso. Ainda existem professores que consideram seu modo de avaliar, o melhor e que não falham jamais e é esse o tipo de profissional que fazem com que os professores adquiram “fama” de injustos, carrascos e incompetentes. Não basta apenas observar e descrever é necessário o julgamento, e para isso, o professor tem que ter uma visão mais humana e real dos alunos e da escola.

Neste momento, Ristow (2008), diz que a avaliação dá o terceiro passo, que vai da década de 1960 a década de 1980 e aqui eles trabalhavam o juízo do valor. Neste momento do juízo do valor, aparecem dois novos fatores que são: mérito e relevância. O mérito trata da qualificação, capacitação e merecimento a uma melhora em tudo que acontecia ao redor da avaliação. Já a relevância, que trata das modificações e transformações que acontece a partir do merecido.

Segundo Ristow (2008), ela afirma que na década de 1990 o quarto passo da avaliação, foi tido como o processo de negociação. Assim, para isso se materializar era necessário o diálogo, negociar com os pais, professores, mercado trabalhista e principalmente com os alunos, afinal eles que serão capacitados, pois dialogando com todos, é possível saber o que é necessário ensinar e o que é importante avaliar.

Esse momento oportunizou aos professores estarem sempre abertos a conversar, a saber a opinião dos alunos e poder mudar se fosse preciso. Percebeu-se que o professor não era o dono da verdade e sempre terá o que aprender com o aluno, por isso a negociação foi considerado um grande momento, o passo da qualidade na avaliação, pois não segue um método determinado.

Estamos no século XXI e ainda hoje, após tantas mudanças para melhorar a avaliação, tem professores que classificam seus alunos apenas por números. Infelizmente nem a lei conseguiu mostrar aos professores que a qualidade é importante, pois muitos têm medo da mudança e preferem só a quantidade e não deixam os alunos questionarem.

Pedro Demo deixa claro que é necessário:

> Defender critérios transparentes e abertos nos processos avaliativos; a avaliação precisa ser conduzida de tal sorte que o avaliado possa se manifestar e reagir; são inaceitáveis avaliações sigilosas ou feitas pelos chefes exclusivamente, bem como são inaceitáveis meras auto-avaliações. (DEMO, 1997, p. 50)

É preciso que o professor deixe o aluno questionar, argumentar, reagir a algo que o educador argumentou, assim como é de extrema importância que o professor tenha clareza acerca do modo de avaliar. Mostre o que quer de fato, sem «pegadinhas» somente para deixar o educando confuso. Essas formas avaliativas devem ser elaboradas por professores e alunos para não haver surpresas na hora das avaliações.

A legislação atual representou um grande salto qualitativo para toda a comunidade escolar no que se refere ao processo de avaliação. Cabe a estes compreendê-la e desta forma usá-la a seu favor.

Vários educadores falam uma coisa, mas fazem outra, quer dizer a teoria e a prática não caminham juntas. Há escolas que dizem adotar uma abordagem qualitativa ao processo avaliativo, que não "somam" nem "medem" os alunos, porém isso só acontece no papel, para tentar atender as exigências da lei.

Vive-se no século XXI, e cabe ao educador ser crítico, criativo e saber que a avaliação é um meio de conseguir novas informações sobre a aprendizagem e desta forma avaliar melhor o educando.

Quando se avalia, o educador deve aproveitar os resultados obtidos e mostrar para os alunos como a avaliação pode ser importante e que pode trazer para todos novas possibilidades, e se bem trabalhada, novos conhecimentos.

O professor não deve buscar uma receita pronta, pois cada aluno tem seu tempo, seu desenvolvimento, então deve-se buscar sua forma de avaliar.

Hoffmann (1996, p. 186), diz algo muito significativo, ou seja, para ela "estudar avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais". Com isso, pode-se dizer que não adianta só saber todas as teorias, tem que haver uma junção de teoria, prática, experiência, negociação etc.

Concepções de aprendizagem frente avaliação escolar

Existem várias concepções de aprendizagem e é de extrema importância conhecê-las, pois se deve deixar claro que o educador segue o que determinará os mecanismos de avaliação utilizados em sala de aula.

Vale lembrar que as concepções de aprendizagem dependem muito do momento histórico que se está vivendo. Desta forma cabe ao educador não apenas saber a teoria referente às concepções, mas utilizá-las na prática do dia-a-dia. Assim sendo, faz-se necessário falar das principais correntes de aprendizagem, porém brevemente, pois este não é o enfoque principal deste conteúdo.

- Concepção Inatista

Nesta concepção a pessoa tem dons e aptidões que se amadurecem com o passar do tempo (biológico). Segundo Chauí (1997) a criança trás em si todas suas potencialidades. É necessário apenas esperar, uma vez que as capacidades já estão no sujeito no ato do nascimento.

Cabe ao educador apenas ajudá-lo a despertar o que já existe dentro dele. Se o educando não consegue chegar ao conhecimento que o educador passa, é porque este ainda não teve o amadurecimento biológico ou não possui esta capacidade que é inata.

- Concepção Ambientalista.

A criança ou sujeito é visto como uma "folha em branco". É a partir dos contatos com o ambiente que ele construirá o conhecimento que necessita. Assim sendo o educador transmite o que sabe e o aluno apenas recebe. O educando não constrói o conhecimento, apenas adquire.

Nesta concepção tudo é planejado segundo Parra (2002), não há criatividade apenas acontece o que já foi previsto.

- Concepção Piagetiana

Para Piaget o principal ponto de sua teoria está ligado ao fato que o sujeito e o meio se interagem mutuamente, mas os fatores biológicos têm preponderância. Para Piaget o desenvolvimento cognitivo do sujeito se dá através de estágios. Deixa claro que os sujeitos passam durante toda a vida por situações desequilibrantes. Para entrar na zona de conforto e superar algo que está o deixando em conflito é possível acionar dois mecanismos que são a assimilação e a acomodação.

- Concepção Vygotskyana

Para Vygotsky um dos pontos mais importantes são a linguagem e o pensamento. Rego (1986) aponta que quando a criança nasce ela modifica o ambiente e essas modificações vão refletir no comportamento dela no futuro, acontece também a aquisição psíquicas decorrente do meio, existe a base biológica, que é o poder que o cérebro tem de assumir funções atingidas, mas para isso tem que haver a influência do meio. Outro fator é a mediação com o meio através dos instrumentos e os signos e a última tese fala das funções psicológicas superiores, que depende da interação do sujeito e não só do desenvolvimento.

Outro ponto importante é a zona de desenvolvimento proximal, que é aquilo que a criança sabe fazer sozinha e a zona do desenvolvimento potencial que é o que ela ainda não faz sozinha, mas pode fazer com a ajuda de alguém.

Vygotsky leva em conta a história do indivíduo por basear-se no materialismo histórico e dialético.

- Concepção Walloniana

Para Wallon o ser humano passa por vários momentos em sua vida desde o afetivo até motores e intelectuais. E estes momentos Wallon classificou como estágios:

O primeiro foi impulsivo emocional, que esta relacionada ao primeiro ano de vida da criança onde a afetividade é fortíssima.

O segundo é o sensório-motor que vai dos 2 a 3 anos, aqui destacam-se a fase motora e mental, além da criança conseguir manipular objetos, os pensamentos já estão mais fortes, a função simbólica e a linguagem também.

No terceiro estágio que é o personalismo dos 3 aos 6 anos, acontece a formação da personalidade.

O quarto estágio é o categorial dos 6 aos 11 , a criança já consegue dividir, classificar em fim já tem mais autonomia pois já categoriza o mundo.

No quinto e último é o da adolescência começando nos 11 ou 12 anos, há a construção do eu, neste estágio há muitos conflitos morais e existenciais, e volta o campo afetivo.

Estes estágios bem trabalhados a criança alcançará a aprendizagem facilmente. Enfim, estes breves comentários sobre as concepções de aprendizagem têm um único propósito de esclarecer a forte relação entre a avaliação e as concepções de aprendizagem para assim melhorar o entendimento diante da escolha dos mecanismos de avaliação usados em sala de aula.

Mecanismos de avaliação

Existem muitos instrumentos para avaliar o aluno, e várias formas de todos se integrarem no processo de aprendizagem, basta o professor conseguir detectar a necessidade de cada um. Sendo assim é fundamental que o professor utilize todos os métodos necessários para o aluno alcançar o sucesso.

O educador deve tentar saber em que nível de conhecimento o estudante está, para assim dar a verdadeira oportunidade dele se aprofundar, uma vez que segundo Sarubbi:

A avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidências de resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARUBBI: 1971, p. 34)

Sendo a avaliação um processo, cabe ao educador operacioná-la da melhor forma possível, mostrando ao aluno as funções da mesma e que ela serve para facilitar o diagnóstico, ajudar na aprendizagem, entre outras. Mostrar que a avaliação é um meio e não o fim do processo.

Vale lembrar que há várias formas de avaliar o educando, pois a mesma encontra-se no processo educativo, ou seja, faz parte do processo ensino-aprendizagem, onde todos os sujeitos estão envolvidos.

Recorrendo as autoras Gentile e Andrade (2001), há diversas formas de avaliar, pois não existe um método mais eficaz que o outro, cabe ao professor usar os que forem melhores para o bom andamento da aprendizagem do aluno. Desta forma Gentile e Andrade (2001), abordam nove formas avaliativas mais comuns nos ambientes escolares, que são:

- Prova objetiva: É o método mais antigo e com certeza o mais usado. O aluno responde a uma série de perguntas diretas, com apenas uma resposta possível. Pode ser respondida pela “decoreba” não mostrando o que de fato o aluno aprendeu.

- Prova dissertativa: Caracteriza-se por várias perguntas, que exige do aluno a capacidade de resumir, analisar e julgar. Tem como função ver se o aluno tem a capacidade de interpretar o problema central, abstrair acontecimentos, formular e redigir ideias. Não mede o domínio dos conhecimentos e não permite amostragem.

- Exposição Oral ou Seminário: Destaca-se pela exposição oral para os colegas, utilizando a fala e as matérias de apoio apropriado ao assunto. Tem como função transmitir verbalmente as informações colhidas de forma eficaz. O aluno adquire mais facilidade de se expor em público. Faz com que aprenda a ouvir e falar. Oportuniza ao aluno mais responsabilidade e organização, o tornando mais crítico e criativo. O professor deve ter o cuidado de conhecer cada aluno para não comparar a explicação de um tímido e um desinibido.

- Trabalhos em grupos: É muito usado atualmente por causa do tempo reduzido a cada professor em sala de aula. São feitas atividades diversas, desenvolve o espírito colaborativo e a socialização. Tem a vantagem de o aluno escolher como vai expor o trabalho para a classe e possibilita o trabalho organizado, porém o professor deve buscar informações para passar ao grupo e não deve substituir os momentos individuais.

- Debates: Muito interessantes, pois o aluno expõe sua opinião a respeito de temas polêmicos. Ensina o aluno a defender sua opinião com argumentos que convençam. Faz o educando aprender a escutar, pois tem um propósito, a saber, desenvolver a oralidade e a argumentação. O professor deve dar oportunidade para todos falar.

- Relatório individual: É observada a produção de texto feito pelo aluno e ajuda a ver se há uma ligação no que se ensinou e no que está escrito. Pode-se avaliar o verdadeiro nível de compreensão. Deve-se evitar o julgamento.

- Auto-Avaliação: O aluno faz uma análise oral ou escrita do seu próprio processo de aprendizagem. Levando a refletir sobre os pontos fortes e fracos. Através da auto avaliação o aluno aprende a enfrentar e superar suas limitações.

- Avaliação formativa ou Observação: O professor observa e anota o desempenho do aluno. Tem como função, obter informações acerca das capacidades afetivas e cognitivas etc... Descobrir como cada educando constrói o conhecimento seguindo passo a passo. O professor deve fazer as anotações sempre no momento do acontecimento e evitar generalizações.

- Conselho de classe: Reuniões organizadas por determinada equipe. Tem como objetivo compartilhar informações sobre a classe e aluno, para argumentar nas decisões. O ponto positivo é a integração entre os professores e a facilitação na compreensão dos fatos, com os vários pontos de vistas. O professor deve cuidar para não rotular os educandos. Fazer observações concretas não deixando a reunião se tornar uma confirmação de aprovação ou reprovação.

Todas essas formas de avaliar podem ser usadas no cotidiano escolar, segundo Demo (1997, p. 50), “nunca é suficiente apenas um método avaliativo”.

Por isso o professor tem que tentar ser e fazer o melhor. Deve insistir em uma educação capaz de mudar os pensamentos de que a avaliação não serve para nada, ao contrário, deve-se apenas encontrar a forma mais adequada para que o aluno mostre o que aprendeu, assim com certeza alcançará o sucesso.

É relevante lembrar Hoffmann apud Bochniak (1992, p. 74), quando afirma que “é através das pequenas iniciativas, dos pequenos passos, das pequenas descobertas que se chega à construção do conhecimento”.

Com isso fica claro a necessidade de fazer o melhor, por menor que seja, não importando se o que foi feito é para a satisfação pessoal ou coletiva. Se cada professor fizer a sua parte tudo pode mudar, mas é preciso não deixar de questionar o sistema atual de avaliação, pois é isto que faz os educadores se aperfeiçoar cada vez mais e conseqüentemente melhorar o seu fazer pedagógico.

Recuperação de nota ou de conhecimento

Quando o aluno for avaliado e o resultado não for satisfatório, deve-se reavaliá-lo, porém, antes de tomar essa decisão é necessário estar consciente de que essa avaliação é para recuperar o conhecimento e jamais a nota. Existe grande diferença entre essas duas ações.

Quando o educador avalia com data marcada, apenas para justificar aos pais e professores e provar que fez recuperação, este educador está preocupado não com o aluno e sim na recuperação da nota, ou seja, o professor avalia novamente apenas para satisfações externas e burocráticas. Ele está fugindo do seu verdadeiro papel de educador. Porém, se ele avalia para o crescimento do aluno e seu próprio crescimento de forma significativa, estará recuperando o conhecimento. Este não terá que dar satisfações a ninguém, pois o resultado aparecerá no aluno, no professor e no próprio cotidiano na sala de aula.

Por isso é importante lembrar o que diz Nunes (2000, p. 14), “É preciso modificar a avaliação na escola a nota somente, não expressa nada em relação ao aluno. Ela classifica, mas não tem um significado. As provas devem ser um momento de aprendizagem”.

Deve-se ter bem claro que nota não é conhecimento. Os alunos poderão obtê-las através de “decoreba” memorização, que na verdade é aprendizagem de curta duração. Eles devem saber que somente o número, a nota, sem o conhecimento não é nada, não terá utilidade nenhuma à vida. Cabe ao professor mostrar aos educandos, que eles necessitam é adquirir conhecimento, pois só assim o processo de aprendizagem vai acontecer.

Os alunos precisam aprender e desta forma enxergar a realidade e a verdadeira sociedade para conseguir inserir-se no contexto global.

O professor também tem uma tarefa que é redimensionar a sua prática, pois só assim conseguiremos a formação de pessoas críticas, não só alunos, mas professores que são capazes de conseguir distinguir a diferença entre recuperar o conhecimento e recuperar a nota.

Quando o professor entrega uma prova e dá explicações ou corrige apenas para fazer que está recuperando, sem dar significado para aquilo, seu trabalho torna-se desnecessário. Se quiser recuperar, deve pegar a prova e explicar as questões levantadas, corrigir para todos verem onde erraram, mas esses conceitos deverão ser cobrados novamente. Se isso não acontecer com certeza o aluno não vai querer ver o que errou ou querer apropriar-se do que não aprendeu.

Se o docente quer recuperar o conhecimento, que faça com qualidade e competência, para poder lançar o educando em um processo de aprendizagem contínua, onde a nota não seja para medir, e sim para qualificar.

Outro ponto importante quando se fala em recuperação é saber quem deve ser recuperado. Muitos educadores recuperam ou tentam recuperar aquele aluno que tem nota abaixo da média, porém, deve-se recuperar quem não alcançou o cem por cento, pois se o aluno tem sete, ainda estaria faltando trinta por cento de sua aprendizagem. Talvez essa maneira de recuperar apenas quem precisa muito, esteja fazendo a educação ter tantas falhas e esteja contribuindo para professores e alunos se conformarem com metade do que tem direito, e não a totalidade.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 86), "O compromisso do professor é com a aprendizagem de todos. Sendo um especialista no ensino, tem que saber lidar com os desafios da aprendizagem, pois é um profissional da educação". Quando todos lutarem pelo mesmo ideal dentro da educação é provável que contribuiremos para dar um novo rumo ao nosso País, no sentido de criar uma outra ordem social.

O erro construtivo e o castigo na escola

O erro na avaliação ou no dia-a-dia não deve ser levado pelos professores como uma ofensa pessoal, como se quem não aprendeu é porque não prestou atenção na matéria ou na explicação. Na verdade alguma coisa deve ter acontecido, uma vez que essa questão (avaliação e o erro) é muito complexa. Se o erro for bem trabalhado será muito importante e servirá como fonte de virtude. Luckesi (1994, p. 56), diz que tanto "o ?sucesso/insucesso? como o ?acerto/erro? podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de ?virtude? na aprendizagem".

O erro e o insucesso em qualquer momento da vida de uma criança pode ser suporte para o crescimento e para o rendimento escolar. Isso não significa que o erro e o insucesso são indispensáveis para o crescimento e que a criança só vai aprender se errar, se não obter sucesso na aula ou na escola, ao contrário, é necessário deixar bem claro que a criança não precisa passar por erro e o insucesso, mais que se ela passar por essa etapa os educadores devem tornar esses erros os mais significativos benefícios.

É importante ressaltar que não se deve fazer do erro um caminho onde todos devem passar. O erro e o insucesso devem servir para levar o sujeito a crescer, para evoluir, sobretudo deve buscar este caminho como significado de sucesso. É necessário que o erro, principalmente na aprendizagem não seja fonte de castigo jamais. O erro deve ser visto e compreendido como conseqüência do acerto.

O castigo não é uma prática recente, ao contrário é muito antiga, onde os docentes castigavam fisicamente os seus alunos, nas mais variadas formas, fazendo os alunos se ajoelharem no feijão ou milho, batendo com régua e palmatória, entre outras. Atualmente quase não existe o castigo físico, mais isso não significa que a "era" dos castigos acabou, ao contrário, continua de forma sutil, uma vez que não deixam marcas no corpo, mas marcas profundas na alma.

Nos tempos atuais, os castigos se tornaram psicológicos e morais. As crianças são ridicularizadas, humilhadas pelos educadores, com frases, palavras e até pelas notas que muitas vezes os professores fazem questão de anunciar a todos em alto e bom som.

O professor cria em sala de aula um clima de tensão, medo e ansiedade. Faz perguntas a um e vai passando por todos os outros, na verdade quer achar na sala aquele que não aprendeu para expor o aluno e indiretamente avisar aos colegas que aprendam se não serão os próximos a ser ridicularizados. Ele pode não falar mais mostra isso ao aluno.

Com essa postura, além do professor culpar o aluno, o próprio aluno começa a se auto punir. Culpar-se por não saber isso ou aquilo, por erros que nem sabe se cometeu. Não há nada que mostre que o castigo físico, psicológico ou moral auxilie ou facilite a aprendizagem escolar ou o desenvolvimento em sala de aula, na verdade alguma coisa está acontecendo de forma errada. É chegada a hora de fazer algo de maneira justa, pois corrigir o erro não significa humilhar ou castigar o aluno. O educador deve verificar onde o aluno errou e reorientá-lo, não esquecendo de mostrar ao aluno a origem do seu erro, de seu insucesso.

Recorrendo a Luckesi (1997), deve-se esclarecer que o erro só existe, pois, já foi construído um padrão, idéias de como agir, pensar e falar, preceitos já estabelecidos por uma sociedade. Se os professores se comportarem de forma arbitrária, sem escutar os educandos estará se direcionando para o passado, onde a única solução para o erro ou para o insucesso eram os castigos, daí com certeza a escola seria a única responsável pelo fracasso de uma criança.

Muitas vezes, os docentes não querem enxergar o que está em sua frente, que o erro que a criança comete muitas vezes é culpa dos professores e da escola e então enxergam a realidade não como ela é, mas como querem enxergá-la, de acordo com seus interesses e conveniência.

Enfim, o professor deve estar consciente de suas obrigações e lembrar que segundo Luckesi (1997), a pedagogia de exames, testes ou avaliações em que vivemos pode causar muitas conseqüências na vida do aluno.

Pedagogicamente, a escola centraliza a atenção nas avaliações e não cumpre sua verdadeira função cognitiva. Luckesi (1997, p. 51) afirma que "nem sempre a escola é a responsável por todo processo culposo que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo". Sabe-se que com medo e angústia as crianças adquirem fobias e ansiedades que com certeza prejudicam o seu desenvolvimento.

Quando Luckesi (1997, p. 52) diz, “que nem sempre a escola é a única responsável”, é porque muitas vezes, os próprios pais ou responsáveis não aceitam os erros ou insucesso de seus filhos. Então a escola não é totalmente culpada, mas também se o pai, mãe ou responsável fazem os filhos se sentirem culpados, talvez, fazem isso por falta de conhecimento.

As escolas e professores, com certeza são os maiores causadores desses sentimentos (culpa) principalmente com alunos das séries iniciais. Esse clima de medo, tensão, ansiedade, fobias e castigos quando o aluno fracassa é o maior responsável pela escola não ser considerada por uma grande maioria, um lugar de alegrias, prazer e satisfação. Desta forma a escola não é eleita como um lugar para ser feliz.

Os professores devem se conscientizar que quando o aluno erra em uma avaliação ou em sala de aula, o educador deve auxiliar na construção do conhecimento.

Psicologicamente a avaliação é inútil, pois desenvolve a personalidade da submissão, e os padrões internalizados em função dela têm sido quase todos negativos. É utilizada de modo fetichizado, sendo útil ao desenvolvimento da autocensura.

Sociologicamente, sendo utilizada de forma fetichizada é bastante útil para os processos de seletividade “social”. No caso está muito mais articulada para a reprovação do que para a aprovação, contribuindo para a seletividade social.

Para a avaliação se tornar algo significativo de verdade deve-se transformar os mecanismos de avaliação. Isso só acontecerá através da ação e como somos parte deste processo de transformação, também somos responsáveis pelo processo de ressignificação da avaliação utilizada no interior da sala de aula.

A prática avaliativa na aprendizagem na escola

A importância da avaliação escolar: retrocessos e avanços

No século XIX até a década de 1950 era unânime a forma de ensinar e tinha como estratégia de ensino a repetição de atividades, cópias de modelos e memorização. O professor adotava a postura de transmissão do conhecimento, e o aluno só bastava absorver o que era ensinado sem espaço para contestação. A turma era bem avaliada quando conseguia reproduzir com rigor os conteúdos repassados pelo professor, essa metodologia foi contestada por Luckesi (2005, p. 37), da seguinte forma:

(...) O papel disciplinador, com o uso do poder, via a avaliação classificatória, o professor representando o sistema, enquadra os alunos -educando-os dentro da normatividade socialmente estabelecida. Daí decorre manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo a sua exacerbação.

Quem acha que o papel do professor é só “passar” conhecimentos talvez veja a aprendizagem ativa e interativa como um capricho da imaginação teórica ou simplesmente como ilusões de certas propostas pedagógicas. Isso, na prática, reduz o ensino à instrução individual em massa, quando sabemos que ainda existem educadores usando juízos de valores, para marcar seu lugar e mostrar aos alunos que eles têm de ocupar outra posição. Essa prática educativa perdurou por muitos anos, alunos chegavam a ser estigmatizados e sem confiança de si mesmo, eram avaliados por expressões que amedrontavam, utilizando-se das provas como fator negativo de motivação.

Quando um aluno vai mal numa prova, isso pode ter sido provocado por muitos motivos, inclusive uma falha na metodologia de ensino do professor em sala de aula. Mas é sempre mais cômodo culpar a criança do que se avaliar.

Com o surgimento da burguesia, a pedagogia tradicional emergiu e se cristalizou, porém é certo que aperfeiçoou seu mecanismo de controle, destacando a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis, assim aponta Luckesi (2005, p. 23) que:

Ao longo da história da educação moderna e de nossa prática pedagógica, a avaliação da aprendizagem escolar, por meio de exames e provas, foi se tornando um fetiche. “Por fetiche entendemos uma entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se. (LUCKESI, 2005, p. 23)

A reprodução desse modelo fez com que as crianças oriundas de famílias carentes, quando matriculadas, simplesmente não aprendessem, elas não dispunham de repertório para acompanhar o ensino que privilegiava a transmissão do conhecimento.

A gestão, a organização do espaço e a expectativa em relação ao comportamento não levaram em consideração as diferenças, esperava-se que todas estivessem educadas de acordo com os padrões das classes privilegiadas.

O direito a educação passa a constar de fato na lei a partir da segunda constituição republicana, em 1934. Isso depois de os intelectuais brasileiros, comandados pelo educador Anísio Teixeira (1900-1971), terem produzido o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, primeiro movimento intelectual no país a lutar abertamente

pelo acesso amplo à Educação como uma forma de reduzir as desigualdades culturais e econômicas. Desta forma podemos acompanhar estas mudanças significativas na educação brasileira através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9. 394 de 1996 no título II do artigo 3, diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade e condições para o acesso e permanência na escola;

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

III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - Respeito à liberdade e apreço a tolerância;

V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - Valorização do profissional da educação escolar;

VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - Garantia de padrão de qualidade;

X - Valorização da experiência extra-escolar;

XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; (LDB, 1996)

Este movimento nasceu por volta de 1960 sob a influência das idéias do movimento da Escola Nova que tinha como foco principal a aprendizagem do aluno como um ser social, que dizia não se importar com o resultado, mas com o processo e, principalmente a experiência. Havia a valorização do desenvolvimento criador e da iniciativa do aluno durante as atividades em classe, as estratégias de ensino não apontavam o certo ou errado na maneira de fazer de cada estudante. Ao professor, não cabe corrigir ou orientar os trabalhos nem mesmo utilizar outras produções culturais para influenciar a turma. A idéia é que o estudante exponha suas inspirações internas.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1992, assinado pelo Brasil, afirma que: “A Educação é direito de toda pessoa. Ela deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e capacitar todos a participar efetivamente de uma sociedade livre”.

No que diz respeito à LDB nº 9. 394, de 20 de novembro de 1996, no artigo 2 diz que:

A educação é um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste contexto, hoje a educação é uma obrigação do Estado e das famílias. A escola pública teve e tem de se adaptar para receber a parcela da população antes excluída e com padrões culturais diferentes daqueles aos quais ela estava acostumada.

Podemos constatar que a educação no Brasil discutida hoje, como um direito foi o resultado de muitas lutas anteriores, como já vimos, essas garantias são anos de lutas, isso significa o marco na trajetória democrático do Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura a criança e adolescentes o direito à educação formal, como podemos ver em seu capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigo 53, diz que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

As crianças e os adolescentes têm, pois, garantido, no Brasil, o direito ao ensino, a educação. A constituição delega ao Estado o dever para com esses cidadãos, mais cabe a cada um reivindicar a efetivação desse direito, que nem sempre é efetivado de forma eficiente.

Portanto, como observamos os municípios tem o dever de priorizar a educação infantil e principalmente o ensino fundamental, para que haja uma melhor educação e, haja a aquisição e construção do conhecimento do aluno e o mesmo possa contribuir com a sociedade.

Modalidades e funções da avaliação escolar:

O ensino no Brasil que antecedeu o período republicano tinha como base a educação jesuítica em 1549, segundo Pinto (2002), os conteúdos tinham um papel de domesticação e adestramento, com visões bíblicas somente para ensinar a ler e a escrever.

A metodologia utilizada era a tradicional, que tinha como princípio levar os alunos, a saber, dados e fatos na ponta da língua, o saber do professor deveria se manter neutro diante dos alunos e se ater a passar os conhecimentos sem discuti-los, usando para isso a exposição cronológica. Na hora de avaliar, provas orais e escritas eram inspiradas no livro de catequese, com perguntas objetivas e respostas diretas. Essa postura em sala de aula só seria questionada no início do século XX.

Novas fontes de aprendizagem como, visitas a museus e exposições, foram incorporadas com o objetivo de fazer o aluno pensar e não apenas decorar o conteúdo. Os conteúdos de Piaget (1896 - 1980) e de Vygotsky (1896 - 1934), contudo começaram a ser divulgadas, trazendo teorias que influenciaram mais e a idéia de que aprender é decorar, começou a mostrar sinais de fragilidade, como ressalta Luckesi (2005, p. 28):

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente. Colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social.

Neste contexto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino. Numa época em que os modelos de avaliação contínua ganham forças nas escolas e nos livros de formação, avaliar o aluno conforme as teorias da avaliação é incentivá-lo rumo ao processo de ensino aprendizagem, neste sentido abordaremos as avaliações: diagnóstica, formativa e somativa, dentro de seus conceitos, como seus avanços e a arma do aluno e do professor avançar em todas as etapas e, contudo para garantir a eficácia e eficiência do processo avaliativo.

Avaliação Diagnóstica:

A avaliação diagnóstica é aquela que ao iniciar um curso ou um período letivo, dado a diversidade de saberes, o professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimentos ou habilidades imprescindíveis de que os educandos possuem para o preparo de novas aprendizagens.

O diagnóstico deverá ser feito diariamente durante as aulas com a retomada de objetivos não atingidos e a elaboração de diferentes estratégias de reforço (feedback), assim declara Sant?anna (2009, p. 33):

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Este é um momento recíproco, em que o aluno e o professor de forma integrada reajustarão seus planos de ação, que poderá auxiliar o professor em outras avaliações. E tem como objetivo determinar a forma para qual o educador deverá encaminhar, através do planejamento, sua ação educativa.

Pode ser considerado como o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido pelo educador, em favor a esta educação Hoffmann (2008, p. 59), tece a idéia de que, “os alunos não aprendem sem bons professores”, é estar presente em todos os momentos que favorece o diagnóstico do aluno. A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando em mesma direção, em busca dos mesmos objetivos.

Avaliação Formativa:

A avaliação formativa enfoca o papel do aluno, a aprendizagem e a necessidade de o educador repensar o trabalho para melhorá-lo, cuja função controladora sendo realizada durante todo o ano letivo. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance aos objetivos.

Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor, prevê que os estudantes possuem processos e ritmos de aprendizagem diferentes, sendo que cada professor está comprometido com sua ação recíproca de conhecimento.

Segundo Cool (1996), apud Silva (2004, p. 31) referencia que:

A escola é a instituição escolhida pela população para desenvolver práticas educativas sistematizadas no intuito de possibilitar a construção das identidades pessoais e coletivas. Processo pelo qual nos encontramos e nos transformamos em cidadãos para vivemos na floresta de pedra, complexa e conflituosa da sociedade. A passagem da condição natural do homem e da mulher para a cultural toma como principal caminho a dinâmica educativa, sendo a escola a principal instituição responsável por orientar a construção identitária dos sujeitos.

Neste contexto, a avaliação considera que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meios das atividades que executa, para isso, é preciso propor ações transformadoras por meios das quais sejam mobilizados novos saberes.

A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e as estratégias utilizadas para chegar a um determinado resultado. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulos para um estudo sistemático.

Ela permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, orientando-o na formulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Desse modo o docente continuará seu trabalho ou irá direcioná-lo, de modo que a maioria dos alunos alcance. Desta maneira Freire (1989, p. 03) relaciona que:

A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É a partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.

Essa observação vem informar ao professor e ao aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. A avaliação que procede à ação de informação e formação possui como objetivo ajustar o conteúdo programático com as reais aprendizagens, por ser uma avaliação informativa e reguladora, justifica-se pelo fato de que, ao oferecer informação aos professores e alunos, permite que estes lêem suas ações. Assim o professor faz regulações, no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas, e o aluno conscientiza-se de suas dificuldades e busca novas estratégias de aprendizagens.

Um dos pontos fundamentais para este processo é o diálogo, ele perpassa por uma proposta construtivista de ensino, garantindo um processo de intervenção eficaz e uma relação de afetividade, que passa contribuir para a construção do conhecimento. Perrenoud (2002, p. 143) esboçou o seguinte pensamento:

A aprendizagem é um processo complexo e caprichoso. Por vezes, alimenta-se da interação, da comunicação, quando nada pode ocorrer na ausência de solicitações ou de feedback exteriores. Em outros momentos, são do silêncio e da tranqüilidade que o aluno necessita para reorganizar suas idéias e assimilar novos conhecimentos.

É preciso ressaltar que, numa avaliação formativa, professor e aluno precisam ter uma participação ativa, ela torna-se um meio ou um instrumento de controle da qualidade objetivando um ensino de excelência em todos os níveis de todos os cursos e estará a serviço da qualidade educativa, dentre outros, cumprirem o seu papel de promoção do ensino, o qual irá guiar os passos do educador. Ela precisa possuir o caráter de contribuição para a formação do aluno e, não apenas, classificar e medir a aprendizagem.

Avaliação Somativa:

A avaliação somática tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando o aluno de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos: acesso como ingresso, por oferta de vagas no ensino público; acesso a outras séries e graus de ensino, por permanência de aluno em sala de aula, através de um processo de aprendizagem contínuo e que lhe possibilite, de fato, o acesso a outros níveis de saber ignorando a evasão escolar, portanto Hoffmann (1993, p. 13), enfatiza que:

É preciso saber que o acesso (a outros níveis) passa a ser obstaculizado pela definição de critérios rígidos de aprovação ao final dessas séries, estabelecidos à revelia de uma análise séria sobre seu significado e com uma variabilidade enorme de parâmetros por parte dos educadores, entre eles os alfabetizadores. Pretendendo alertar, pois, que os professores são muitas vezes coniventes com uma política de elitização do ensino público e justificam-se através de exigências necessárias à manutenção de um ensino de qualidade.

O que queremos enfatizar é que o professor não deixe de usar instrumentos de testagem como provas, exercícios escritos, produção textual, trabalhos individuais, mas que estes sejam acompanhados pelo mediador com a intenção de observar e investigar sobre o momento de aprendizagem em que o aluno se encontra, ou seja, problematizar as situações de modo a fazer o aluno ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema abordado de acordo com o contexto histórico e social e político o qual está inserido, buscando a igualdade entre educador - educando, onde ambos aprendem, trocam experiências e aprendizagens no processo educativo. Conforme a idéia de Sant?anna (2009, p.36):

Nossa opinião é de que não apenas os objetivos individuais deviam servir de base, mas também o rendimento apresentado pelo grupo. Por exemplo, se em número x de questões a classe toda ou uma porcentagem significativa de alunos não corresponde aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deveria ser desconsiderada e retomada no novo planejamento, pois ficou constatado que a aprendizagem não ocorreu.

Concluímos que, a avaliação somativa deva se processar conforme os parâmetros individuais e grupais, pois este processo, objetiva melhorar a aprendizagem.

Avaliação como instrumento para analisar o processo

Nos dias atuais, muitos professores ainda medem a capacidade do educando e não os qualificam, porém existe um problema que desencadeia muitas inquietações para quase todos os professores, uma vez que avaliam os alunos, mas não permitem que sejam avaliados. Talvez isso aconteça porque muitos educadores se acham os "donos" da verdade, acham que não erram e por este motivo não precisam ser avaliados. Os professores precisam se conscientizar que a avaliação será ótimo para seu rendimento como profissional, como pessoa e será muito importante para escola e alunos.

Se o professor avalia terá que dar oportunidades para que seu aluno ou quem for necessário (colegas, diretores, coordenadores, pais etc...) possam avaliá-lo, como diz Demo (1995, p. 34), "Se avalio não posso impedir que me avaliem, pois avaliar e ser avaliado fazem parte da mesma lógica. Quem foge da avaliação perde a oportunidade de avaliar".

São exatamente estas palavras de Demo (1994), que expressam os verdadeiros significados de "dar" e "receber", pois quando o professor dá a nota, o aluno, também deve avaliar. Assim, todos receberão uma nota e isso poderá ser de grande importância para ambos, servindo para mudar seu método se necessário ou para ver onde é possível melhorar ou continuar, para alcançar os objetivos previstos.

Não se pode e nem se deve, ter uma prática que só é válida para os alunos, isso não tem lógica. Os professores também devem ser avaliados. Quando isso não acontece, impede-se o aluno de dar sua opinião, expressar o que sente sobre a prática do professor e ainda o reprime, pois ele tem opinião.

Muitos ousam falar que quando se avalia o aluno é para ver se ele aprendeu, se assimilou, se cresceu. Então o ideal é que se os educadores forem avaliados também terão a chance de melhorar e serem capazes de distinguir o significado de ser avaliado e não levar isso para o lado pessoal, pois muitas vezes o aluno não tem nada contra seu modo de agir profissionalmente.

Não se deve esquecer que às vezes é muito mais fácil avaliar, que ser avaliado, pois quando avaliamos vimos apenas o fracasso e erros dos alunos e quando somos avaliados corremos o risco de ter que enxergar como somos frágeis em alguns aspectos e como às vezes, somos injustos e incoerentes com a própria prática.

Ensina-se sempre o que é ser bom e ruim, justo e injusto, então se deve usar isso na prática, pois desta forma mostra-se aos alunos que todos têm os mesmos direitos e deveres, assim verão que não há distinção entre educadores e educandos.

Pois segundo Vasconcellos (1995, p. 78) "a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social, se quisermos efetivamente superar os problemas". Para assim podermos mudar a realidade educacional de nosso país e quando se fala atingir todo o processo, deve valer de fato a todos os profissionais e não apenas alguns, para dessa forma haver uma melhoria na educação.

A avaliação escolar como fator preponderante para uma educação de qualidade

Até o século XIX, o ensino ficava a cargo da família ou de pequenos grupos, sendo que cada ensino de seu jeito. Depois a escola assumiu o papel de formalizar os conhecimentos, ampliá-los sistematizá-los comuns a todos, conforme a constituição federal de 1988, no capítulo III, do artigo 205, rege que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Boa parte da educação oferecida pela família foi deslegitimizada.

Agora a situação é diferente, a família antes afastada, está sendo convocada a participar da escola, com isso possibilitando a família a participar do que acontece dentro da escola. Hoffmann (2008, p.41 e 42) diz que:

[...] a qualidade do ensino nas escolas não depende dos pais ou de sua "cobrança", mas da atuação competente dos profissionais que ali atuam, somada à adequada infra-estrutura das instituições; quaisquer reformulações pedagógicas devem ser decisões de profissionais da educação, embasadas em fundamentos teóricos consistentes.

Outro fator observado na fala de alguns professores, em reuniões de pais, é a questão de notas referenciando o aluno A, B ou C, com baixo ou péssimo rendimento escolar focando o aluno como único culpado. É evidente que nós, educadores temos que comunicar aos pais as notas do seu aluno, mas será que é só mostrar as notas? É claro que os pais precisam entender o que seus filhos sabem e o que não sabem (se aprenderam ou não, o que foi ensinado na escola), e essa função está nas mãos do educador em explicar qual é a estratégia de ensino ou conteúdos atuais, a forma que ele (o aluno) foi avaliado e como foi desenvolvido o conteúdo. Hoffmann (2008, p. 42) interpreta a ação do professor diante da sociedade: "Nesse sentido, resgatar a credibilidade da sociedade quanto à competência dos professores é uma das condições necessárias para qualquer avanço". Sabemos que vários fatores influenciam o aproveitamento do aluno, se a escola e a família buscam ações coordenadas, os problemas são enfrentados e resolvidos.

O comportamento do aluno vem sendo motivo para muitos professores, como fator principal do desrespeito com sua pessoa, embora não esteja ligado diretamente ao aprendizado, mas é visto e julgado como obstáculo da sala de aula por educadores, que chegam a dar nota ao comportamento de cada aluno, como forma de punição.

É neste contexto que o professor precisa conscientizar-se que a socialização também é um conteúdo escolar, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porém precisa ser trabalhada sem estigmatizar o aluno, avaliando diariamente, oferecendo estratégias de ensino com o objetivo de chamar a atenção do aluno.

Tendo como objetivo, observar mudanças tanto no comportamento como no desenvolvimento aos objetivos propostos. Neste sentido faz-se importante refletir o que Hoffmann (2008, p. 55) estabelece:

Não tenho a pretensão de dizer que se conhece verdadeiramente a pessoa do aluno apenas convivendo com ele algumas horas semanais. Por vezes, um educador, por mais que tente, não consegue conhecer os estudantes em um mês, em um semestre, em um ano. O desenvolvimento, como processo de significação de mundo, é sempre dinâmico e, portanto, as reações individuais são inesperadas, inusitadas. Mas, conviver e sensibilizar é o compromisso do educador, por um lado, e, por outro, a grande magia da tarefa. Pressupõe manter-se permanentemente atento a cada aluno, olhando para traz e o agora, ou seja, procurando captar-lhe as experiências vividas para poder cuidar mais de quem precisa mais.

É normal que se tenha essa situação como desafiadora para a escola e em especial ao professor. Como mediador ele pode recorrer ao serviço pedagógico para auxiliá-lo no que for possível (é bom lembrar que ele precisa usar estratégias durante a aula como forma de chamar atenção, ou mesmo de envolver o educando durante o processo). O serviço pedagógico é um recurso que ajuda o professor caso suas tentativas tenham se esgotado.

Sabemos que os diferentes graus de desenvolvimento dentro de uma turma não podem servir de desculpa para que só alguns alunos aprendam. Acompanhar estudante é prever intervenções personalizadas e atividades diferenciadas para que cada um ou todos possam avançar.

Segundo Luckesi (2005, p. 88 a 89) relata a respeito da avaliação escolar:

Para coletar os dados e proceder à medida da aprendizagem dos educandos, os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a simples e ingênua observação até os sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização.

Essa operação com resultados da aprendizagem é o processo de medir, que muito ainda se vê em sala de aula, sabemos que se torna um ato necessário por conta da sistematização do ensino brasileiro que descreve no seu artigo 21, do capítulo V, do parágrafo 1 estabelece que; A unidade escolar deverá ainda, em seu regimento estabelecer o conceito percentual ou nota mínima para a promoção do aluno.

O que se alerta, de fato, é quanto à prática avaliativa de maneira ainda tradicional, que vem com a intenção exclusivamente de “verificar” ou “registrar” se o aluno aprendeu ou não aprendeu o que se pretendia. Luckesi (2005, p. 89), define está prática como ponto de partida:

Importa-nos ter clareza que, no momento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque é a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem.

Esses registros do passo a passo, servem para o professor pensar sobre as escolhas didáticas e perceber onde estão os nós do próprio trabalho, tendo como base o diagnóstico sobre os pontos em que os alunos têm dificuldades e o que os faz avançar e pode-se pensar em modificações e intervenções necessárias.

O planejamento diário é essencial para uma boa avaliação, pois sem ele torna-se impossível fazê-lo. Não há avaliação sem planejamento e este deve ser anterior de toda ação e tão importante quanto o encadeamento da seqüência é observar a evolução da classe e atentar para as adaptações que podem ser necessárias no meio do processo. Todos os passos de uma sequência didática devem ser complementares, e precisam propor um aumento gradual de dificuldade, quando Vasconcellos (2008, p. 68), debate este procedimentos usados por professores em sala de aula:

Alguns professores cobram “criatividade” na hora da avaliação, quando todo o trabalho em sala de aula está baseado na repetição, na reprodução, na passividade, na aplicação mecânica de passos que devem ser seguidos de acordo com modelos apresentados. Ora a criatividade é fundamental na formação do educando e do cidadão, mas ela precisa de uma base material: ensino significativo, oportunidade e condições para participação e expressão das idéias e alternativas, compreensão crítica para o erro, pesquisa, diálogo. (VASCONCELLOS 2008, p. 68)

Nesta direção, ensinar e garantir que os conhecimentos façam um sentido amplo para todos os estudantes em sua vida e para além da sala de aula, ou seja, para que possam efetivamente, construir e promover uma educação de qualidade. Sabemos que, ninguém duvida que ensinar é o principal papel da escola, e o diálogo faz parte dessa conquista.[10]

10Fonte: www.webartigos.com

Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo

Aprendizagem é toda mudança de comportamento em resposta a experiências anteriores porque envolve o sujeito como um todo, considerando todos os seus aspectos, sendo eles psicológicos, biológicos e sociais. Se algum desses aspectos estiver em desequilíbrio haverá a dificuldade de aprendizagem.

Segundo Piaget (1973) , a aprendizagem só se dá com a desordem e ordem daquilo que já existe dentro de cada sujeito. É necessário obter contato com o difícil, com o incomodo para desestruturar o já existente e em seguida estruturá-lo novamente, com a pesquisa e também motivações tanto intrínseca como extrínseca para obter a aprendizagem, ressaltando que a motivação intrínseca é mais importante porque o sujeito tem que estar interessado em aprender, sendo que a junção dos dois (intrínseca e extrínseca) formam importantes aliados para a melhor aprendizagem do sujeito.

O processo do conhecimento se dá na interação entre sujeito e objeto, esta interação Piaget (1973) chama de assimilação e acomodação.

Assimilação para Piaget (1973) é"(...) uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação". Simplificando, o processo de assimilação é a articulação das idéias já existentes com as que estão sendo aprendidas de forma que adapta o novo conhecimento com as estruturas cognitivas existentes.

Acomodação é toda mudança de comportamento, alteração do sujeito, este só acontece quando o sujeito se transforma, amplia ou muda os seus esquemas. Esquema é a estrutura da ação, ou seja, nós vamos integrando uma determinada coisa com outra coisa que já entramos em contato anteriormente, assim vamos articulando o já conhecido com o que está sendo apresentado, mudando ou ampliando o esquema já existente.

Não há assimilação sem acomodação e vice-versa, mas pode acontecer o predomínio de uma ou de outra, para ocorrer este processo é preciso que o sujeito tenha situações problemas que desafiem sua inteligência.

Para Piaget (1973) o desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro estágios. O estágio Sensório motor vai aproximadamente entre 0 à 24 meses. Aqui a criança vai percebendo aos pouco o seu meio e age sobre ele, o bebê age puramente através de reflexos, com o tempo ele percebe que certos movimentos e atitudes movem o seu externo, por exemplo, o choro, ela percebe que ao chorar vai vir alguém acudi-la, neste período há várias assimilações e acomodações que criam esquemas de ação. Há algumas características neste estágio: a primeira é o reflexo, na qual ela não se diferencia do mundo exterior; a segunda são as primeiras diferenciações, existe uma coordenação entre mão e boca, uma diferenciação entre pegar e sugar, surgem os primeiros sentimentos como a alegria, a tristeza, o prazer e desprazer, que estão ligados a ação; a terceira é a reprodução de eventos interessantes; a quarta é a coordenação de esquemas, ou seja, ela começa a usar um esquema em outras coisas para ver se obtém o mesmo resultado, por exemplo, a criança balança um chocalho e vê que aquilo faz barulho, ao pegar outro objeto ela vai balançar para ver se aquilo também fará barulho; a quinta é a experimentação, invenção de novos meios, a criança passa a inventar novos comportamentos, ações a partir da tentativa e erro, consegue a inteligência quando consegue solucionar problemas; a sexta é a representação, ela começa a ter um sentimento de escolha, o que quer ou não fazer.

O estágio Pré – operatório vai aproximadamente entre 2 à 6 anos. Aqui a criança possui uma capacidade simbólica, uso de símbolos mentais como a linguagem e imagens, nesta fase há uma explosão da lingüística, algumas características deste estágio são: primeira – a imitação diferida ou imitação de objetos distantes; segunda – jogo simbólico é também imitativo, a criança não se preocupa se o outro irá entendê-la, ela se preocupa com o seu entendimento, é uma forma de se auto-expressar; terceira – desenho, é a sua forma de deixar uma marca, ela desenha o que quer, sendo ou não real; quarta – imagem mental, as imagens são estáticas, são imagens que representa o interno, algo que já foi passado; quinta – linguagem falada, a criança começa a falar uma palavra como se fosse uma frase, aos pouco ela vai aumentando o seu repertório vocábulo.

Neste estágio há também as características do pensamento infantil, que são: egocentrismo – é a incapacidade de se colocar no ponto de vista do outro (por volta dos 4 ou 5 anos), a criança acha que todo mundo pensa como ela, então ela não questiona ninguém, por volta dos 6 ou 7 anos ela começa a ceder as pressões das pessoas que vivem a seu redor, ela começa a se questionar porque gera um conflito, assim ela começa a perceber que cada um pensa de um jeito; raciocínio transformacional – é a incapacidade para raciocinar com sucesso sobre transformações, a criança não focaliza a transformação; centração – a criança centra alguma coisa limitadamente, não a vê como um todo, ela é incapaz de explorar todos os aspectos, ela leva em consideração a percepção e não o raciocínio. Após os 6 ou 7 anos o pensamento da criança toma uma posição apropriada.

O estágio Operatório concreto vai aproximadamente entre 7 à 11anos. Aqui a criança desenvolve processos de pensamento lógico, não apresenta dificuldades na solução de problemas de conservação e apresenta argumentos corretos para suas respostas, a criança descentra suas percepções e acompanha as transformações,

ela também começa a ser mais social saindo da sua fase egocêntrica ao fazer o uso da linguagem, a fala é usada com a intenção de se comunicar, ela percebe que as pessoas podem pensar e chegar a diferentes conclusões, sendo elas diferentes das suas, ela interage mais com as pessoas, quando aparece um conflito ela usa o raciocínio para resolver.

As operações lógicas é a ocorrência mais importante neste estágio porque as ações cognitivas internalizadas permitem que a criança chegue a conclusões lógicas, sendo elas controladas pela atividade cognitiva e não mais pela percepção e construídas a partir das estruturas anteriores como uma função de assimilação e acomodação.

O estágio do Pensamento formal acontece após os 12 anos, a criança ou adolescente começa ter um pensamento hipotético – dedutivo, ou seja, começa a levantar hipóteses e deduzir conclusões. O adolescente usa esquemas aprendidos dos estágios anteriores para fortalecer as hipóteses deste estágio, assim ele vai aprimorando cada vez mais os estágios anteriores. Deste estágio em diante o que ocorre é o aperfeiçoamento dos estágios passados.

Para Pain (1985), o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação, atribuindo quatro funções interdependentes:

a) Função mantenedora da educação: garante a continuidade da espécie humana por meio da aprendizagem de normas que regem a ação.

b) Função socializadora da educação: através da linguagem, do habitat transforma o indivíduo em sujeito social.

c) Função repressora da educação: um instrumento de controle que tem por objetivo conservar.

d) Função transformadora da educação: transforma o sujeito, de formas peculiares de expressão revolucionária a partir de mobilizações primariamente emotivas advindas das contradições do sistema.

Na tentativa de uma definição da patologia da aprendizagem, ela a define como um sintoma, no sentido de que o não - aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa em uma constelação peculiar de comportamentos, assim, o seu diagnóstico está constituído pelo seu significado.

A aprendizagem possui dois tipos de condições: as externas, na qual é comum a criança com problema de aprendizagem apresentar algum déficit real do meio devido a confusão dos estímulos, a falta de ritmo ou a velocidade com que são brindados ou a pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição e as internas que estão ligadas a três aspectos: o corpo como organismo que favorece ou atrasa os processos cognitivos, sendo mediador da ação; a cognição, ou seja, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento; condições internas que estão ligadas à dinâmica de comportamento.

A aprendizagem será cada vez mais rápida quando o sujeito sentir a necessidade e urgência na compreensão daquilo que está sendo apresentado.

Segundo Fernández (2001), é importante levar em consideração as estruturas cognitivas e a estrutura desejante do sujeito, porque um depende do outro, é necessário que o sujeito tenha desejo, pois este impulsiona o sujeito a querer aprender e este querer faz com que o sujeito tenha uma relação com o objeto de conhecimento. Para ter essa relação o sujeito precisa ter uma organização lógica, que depende dos fatores cognitivos. No lado do objeto de conhecimento ocorre a significação simbólica que depende dos fatores emocionais. Todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem e os seus meios de construir o próprio conhecimento, e isto depende de cada um para construir o seu saber.

O sujeito constrói esse saber a partir do momento que ele tem uma relação com o conhecimento, com quem oferece e com a sua história. Para que o conhecimento seja assimilado, é preciso que o sujeito seja ativo, transforme e incorpore o seu saber, esquecendo de conhecimentos prévios que já não servem mais, é importante também que o ensinante dê significado para este novo conhecimento, despertando o desejo de querer saber do aprendente. O modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento se repete e muda ao longo de sua vida nas diferentes áreas.

O conhecimento acontece quando alguns esquemas operaram e utilizam diferentes situações de aprendizagem, é um molde relacional e móvel que se transforma com o uso, é a organização do conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética, tal organização ocorre espontaneamente, isto se chama modalidade de aprendizagem, segundo Fernández, sendo que o problema de aprendizagem ocorre quando essa modalidade se enrijece, congela.

Cada pessoa tem uma modalidade singular de aprendizagem, que se organiza a partir dos ensinante (família e escola), considerando a criança como um ser aprendente e que tem capacidade para pensar; do espaço saudável, ou seja, onde seja possível fazer perguntas; das experiências vividas com satisfação em relação ao

aprender; do reconhecimento de si mesmo como autor; dos espaços objetivos e subjetivos, onde o jogar seja aceito; de uma possível relação com sujeitos da mesma idade; do modo de circulação do conhecimento nos grupos de pertencimento: família, escola, contexto comunitário

É importante ressaltar que o sujeito é sempre ativo, é autor do seu conhecimento, ele constrói sua modalidade de aprendizagem e a sua inteligência que marcará uma forma particular de relacionar-se, buscar e construir conhecimentos, um posicionamento de sujeito diante de si mesmo como autor de seu pensamento.

O aprender significa também “perder” algo velho, mas utilizando-o para construir o novo, é o reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete necessariamente, à autoria. Aprender é historiar-se, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, aprendizagem será apenas uma tentativa de cópia.

Para aprender precisamos entender e analisar a relação entre futuro e passado, assim entenderemos todo o processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito tem que ser biógrafo de sua história.

Concluímos que a aprendizagem é uma mudança de comportamento, assimilações e informações nas quais o sentido de aprender não é impor barreiras e limites para a criatividade e disponibilidade de cada ser. O desenvolvimento de uma boa aprendizagem é a integração de aspectos: afetivo, físico, emocional, social e intelectual do aprendiz, ocasionando uma motivação interna e construindo o conhecimento a todo o momento.

O desenvolvimento linguístico da criança

Os recursos de que as crianças dispõem, contudo, não constituem apenas atos motores, mas são instrumentos para a realização de atividades simbólicas, como, por exemplo, marchar para ser um soldado ou arrastar-se com cuidado para ser um explorador de tesouros, simbolismos que aprende de sua cultura.

Além disso, a criança nasce em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico. Este perpassa as atividades produzidas no ambiente humano em que a criança se desenvolve e permite-lhe apropriar-se da experiência das gerações precedentes.

A capacidade de adquirir a língua de seu grupo é uma característica específica da espécie humana e supõe um equipamento anatômico e neurofisiológico adaptado, particularmente órgãos periféricos e sistema nervoso central apropriado e em adequado estado de funcionamento. Contudo, a aquisição de linguagem é um processo sócio-histórico.

A formação de neurônios e sua migração para regiões apropriadas do cérebro são efetuadas quase que inteiramente durante o período de desenvolvimento pré-natal. Entretanto, as fases neurais da linguagem não se restringem definitivamente ao momento do nascimento.

O córtex cerebral é dotado de grande plasticidade funcional durante os primeiros anos de vida. A especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem, mesmo que dependa de uma disposição pré-formada, só se estabelece progressivamente, graças às interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores.

As crianças engajam-se, desde o primeiro momento, em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele. Desde cedo o entorno humano empreende uma diligência ativa de integração do bebê em Formas pré-construídas da língua: nas atividades conjuntas, parceiros mais experientes apresentam-lhe normas relativas tanto aos comportamentos e às formas de relações interpessoais, quanto às palavras da língua e suas condições de uso.

Com base nisso, as crianças se apropriam progressivamente das regras de ação e de comunicação que surgem em seu entorno, pondo-as em prática em sua atividade e em suas primeiras produções verbais. Em seguida, interiorizam tais regras e elaboram uma linguagem interior constituída de significações verbais contextualizadas e organizada de acordo com uma lógica da ação, ou lógica implicativa. Cada descoberta provoca novas interrogações.

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala são o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons, são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna enquanto esquecem outros.

Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será à base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Esse trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar, e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídas.

Durante o primeiro ano de vida, diferentes capacidades comunicativas e cognitivas convergem para formar, em torno dos oito aos dez meses, um conjunto de habilidades necessárias à emergência da competência linguística propriamente dita. Nessa fase, há um início de compreensão, quando a criança dá respostas apropria-

das a certos pedidos ou proibições. Logo se observa uma etapa de produção das primeiras palavras (em torno dos onze aos treze meses) e uma de explosão do vocabulário (entre dezoito e vinte meses), quando a criança experimenta a possibilidade de generalizar os vocábulos que domina.

A emergência da capacidade de combinar palavras, ainda que de modo telegráfico, é detectada em torno dos vinte meses, sendo seguida de um período de gramaticalização (com início variado), quando a criança se preocupa em dominar a estrutura da língua, embora com criações próprias (ex: “Eu bebi e fazi”).

O sistema linguístico é operável em torno dos quatro aos cinco anos, época em que a criança domina o essencial do sistema fonológico, conhece o sentido e as condições de uso de muitas palavras em sua cultura e utiliza corretamente a maior parte das formas morfológicas e sintáticas de sua língua.

A partir dos cinco anos, ocorrem novos progressos: o domínio de certas estruturas linguísticas mais complexas (o modo condicional e a voz passiva), a reorganização semântica progressiva dos subsistemas linguísticos (a criança emprega um mesmo termo em um sentido diferente do sentido do adulto), o desenvolvimento de artigos e pronomes que asseguram coesão aos seus discursos e o desenvolvimento da capacidade de ajustar sua fala ao seu interlocutor (por exemplo, à idade ou ao papel social dele), além da preocupação com a correção das palavras e frases e da brincadeira com a linguagem, quando a criança, com frequência e de modo proposital, rompe algumas regras e convenções.

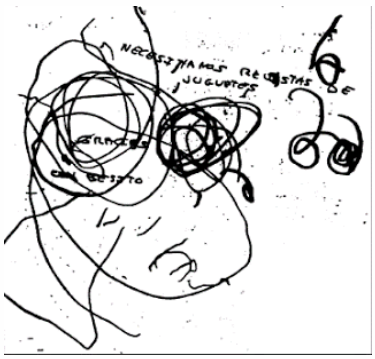
Tal sistema continua a se reorganizar e aperfeiçoar até a pré-adolescência, enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar.[11]

As etapas do processo de alfabetização

Analisando os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, compreende-se uma outra meneira de ver a aquisição do código escrito que é realizado pelas crianças.“A leitura e a escrita não dependem exclusivamente da habilidade que o alfabetizando apresenta de ‘somar pedaços de escrita’, e sim, antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como é utilizada na sociedade”.

Ferreiro e Teberosky pbservam que tentando compreender a escrita, as crianças criam teorias que se desenvolvem como: a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética. São as chamadas hipóteses.

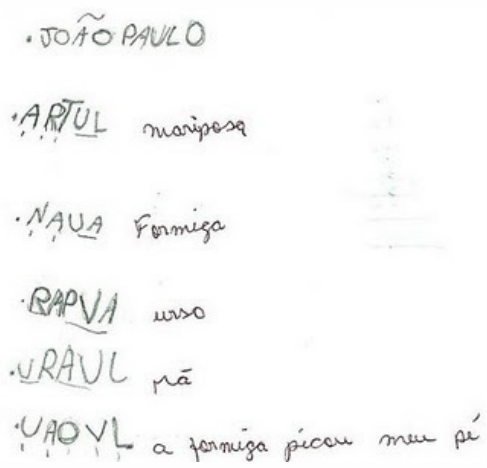
Pré silábica:



Essafase se caracteriza em dois níveis. No primeiro,as crianças tentam diferenciar os desenhos da escrita, indentificando o que se pode ler. No segundo nível, constroem princípios que vão acompanhá-las no processo de alfabetização, como: é preciso um determinado número de letras para que haja algo, de fato, escrito (em torno de três) e o princípio de que há uma variedade de caracteres para que se consiga ler.Para escrever, a criança vai utilizar letras aleatórias, geralmente as que contém em seu nome e sem uma quantidade significativa.

11 Fonte: www.meuartigo.brasilescola.uol.com.br/www.portaleducacao.com.br

Silábica:



Nessa fase a escrita já representa uma relação entre os termos,entre a grafia e a parte falada. Para cada parte falada (sílaba oral) a criança atribui uma grafia, ou seja, uma letra escrita.

Por exemplo, quando escreve a palavra ‘’MÃO’’, pode utilizar apenas uma letra, pautando-se na hipótese silábica, onde vai corresponder o número de letras com a quantidade de vezes que ela abriu a boca para falar, ou pode ainda utilizar dois ou três símbolos, pois não acredita que possa se escrever apenas com uma letra.

Nessa fase, pode também ser dividida em dois níveis: o primeiro, silábico sem valor sonoro, onde a crianças representa cada sílaba por uma letra qualquer, sem nenhuma relação com o som que ela representa. O segundo é o silábico com valor sonoro onde em cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa o som correspondente.

Silábico-alfabética:



Nesta fase a criança vê que não é possível escrever apenas com uma letra para cada sílaba. Como essa é uma transição da ‘’silábica’’ para a ‘’alfabética’’, a criança começa a escrever algumas vezes representando a sílaba inteira, e em outras usando uma letra para cada sílaba.

São exemplos de escritas silábico-alfabéticas:

- CAVLU (cavalo)
- JABUTCAA (jabuticaba)
- MNINO (menino)
- CADRA (cadeira)

Nível Alfabético:



Nessa fase a criança conhece o valor sonoro de algumas ou todas as letras e consegue agrupá-las formando sílabas. Estando nesse nível não quer dizer que a criança já saiba ler e escrever corretamente .Ainda escrevem: Xinelo, Coziha, caza, etc.

É importante ressaltar que cada criança tem seu ritmo. Espera-se que aos 7 anos ela já domine de maneira razoável a leitura e escrita. Claro que esse processo começa muito antes, pois desde muito pequenas as crianças já fazem a leitura de sua própria maneira: lê placas nas ruas, gravuras nos livros etc.

Uma criança que convive com o estímulo da leitura, com certeza, terá mais interesse, e provavelmente, o processo de alfabetização será mais fácil.[12]

A importância da consciência fonológica na alfabetização

Segundo Morais (2012), a consciência fonológica é um conjunto de habilidades no qual se caracterizam os segmentos sonoros das palavras.

A capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente, compreendido mais especificamente como habilidades metafonológicas.

Trabalhar essas segmentações na alfabetização ampliara o campo de possibilidades cognitivas do aluno, e não reduzirá a processos tradicionais, repetitivos, que enfatizam a memorização de silabas, pelo contrário, trabalhar a consciência fonológica exige um processo de sistema de ensino alfabético que enfatiza o letramento, descaracterizando um processo sem intervenções pedagógicas mais sistemáticas.

Ou seja, a consciência fonológica não significa treinos fonêmicos exaustivos como requisitos para alfabetização, como a relação do fonema (som) e grafema (letra).

Segundo Morais (2012), existem duas fontes de variações, a primeira é um processo cognitivo sobre as partes das palavras, separando os pedaços, juntando, contando, comparando, identificando semelhanças e falar palavras parecidas com segmentos sonoros iguais.

A segunda refere-se às segmentações, das posições se é no inicio, se é o meio ou no fim, podem obter tamanhos diferenciados, compostos por fonemas, sílabas, intrassílabas e rimas.

As relações entre consciência fonológica e alfabetização

Existem muitos processos cognitivos que precisam ser desenvolvidos para que a alfabetização seja garantida: uma dessas habilidades essenciais é a consciência fonológica.

Pra começo de conversa, vamos visitar brevemente o conceito de metacognição. Trata-se de uma habilidade de aprender como nós mesmos aprendemos e tornar isso um processo consciente. Esta é uma capacidade que pode ser desenvolvida, sim, pelo educador – e daí a importância de nós, professores, conhecermos os processos de neurocognição, a fim de melhor auxiliarmos nossos alunos a entenderem como eles aprendem.

12 Fonte: www.alfabetizandoeletrando10.blogspot.com

A partir desse conceito, partimos para consciência metalinguística, ou seja, a capacidade de refletir e analisar intencionalmente sobre a língua. Por exemplo, uma criança aprende a falar sem conhecer as unidades linguísticas, mas com a escrita ocorre de modo diferente: é importante conhecer e refletir sobre a linguagem para estar consciente e aprender de forma mais eficiente.

Consciência fonológica não se resume a ficar segmentando e repentindo palavras – não é sinônimo de método fônico. Abrange muitas outras habilidades que não são restritas à repetição de fonemas.

“Para aprender a ler e escrever é necessário que a criança tome consciência das relações entre os sons da fala e a sua representação gráfica” – Magda Soares

Dicas importantes:

- Dissociar do conteúdo semântico das palavras
- Ter sensibilidade para manipular as unidades linguísticas
- Trabalhar desde a Educação Infantil
- Fazer atividades com consciência de:
- Rimas e aliterações
- Sílabas
- Palavras
- Fonemas

Como trabalhar com estas diferentes consciências?

Em relação àsrimas, é importante trabalhar com as consonantes (palavras que terminam com as mesmas letras, por exemplo, café e boné) e as assonantes (coincidência na vogal, mas consoantes diferentes, por exemplo, cachimbo e domingo). Portanto, devemos evitar falar para as crianças que as rimas só aparecem quando escrevemos palavras com o mesmo final.

- Jogo com rimas (pode ser oral, escrito e com desenhos): “Coloquei o meu pião na minha _____”, “Lavo minha mão com água e ____”…;

- Charadas: “Dica: todas terminarão com ão” – “Nome de fruta laranja por dentro”, “Onde esquentamos a comida”…

As aliterações são as repetições de sílabas ou fonemas iniciais, muito trabalhadas a partir de trava-linguas e parlendas (por exemplo, “O rato roeu a roupa do rei de Roma”).

Consciência silábica não é ficar repentindo mecanicamente as sílabas canônicas (ba, be, bi, bo, bu), mas tornar consciente o conhecimento da pauta sonora e saber que aquelas sílabas representam uma sonoridade.

- Marcar sílaba com os dedos, adesivos, tampinhas de garrafa ou outro material concreto para identificar quantas vezes foram faladas;

- Trabalhar com as diferentes formatações de sílabas (V+V, C+V, C+C+V…);

- Jogo de dicas, sempre com a mesma sílaba inicial (por exemplo, “BA”): “O macaco come muito!”, “A mamãe usa na boca”, “Parte no corpo”;

- Sequência de palavras dentro de um campo semântico: “leão, gato, elefante e ca…”, “régua, borracha, lápis e ca…”;

- Subtração e adição de sílabas em palavras (o que acontece se eu tirar o “sa” de “sapato”?);

- Dividir as palavras em sílabas e contar quantas divisões foram feitas;

- Link do material “As letras falam”.

Consciência fonêmicaé o processo mais complexo, pois trata-se da menor das unidades linguísticas. É o dar-se conta de que cada letra representa um som.

- Subtrair ou adicionar fonemas;

- Palavras iguais apenas com o primeiro fonema diferente (mola, bola, cola, gola…);

- Leitura de frases onde os fonemas se repetem e pedir que os alunos identifiquem qual é;

- Ditado fonético: a professora faz os sons os alunos escrevem a letra correspondente;

- Contar o número de sons de cada sílaba.

A tecnologia a favor da alfabetização

Para viver em sociedade o homem precisa se comunicar. Pode ser por meio de uma simples mensagem escrita, uma conversa ao telefone, um e-mail, um assovio, uma discussão olho no olho. Pode ainda ser numa aula, numa palestra, por meio de uma notícia de jornal, um programa de rádio, um livro publicado. Não há nada de novo nisso. O homem sempre buscou formas de se comunicar. Contudo, por que, então, falamos, atualmente, em era da comunicação? Responder a este questionamento no leva a ponderarmos que a internet aproxima as pessoas de tal forma que podemos nos comunicar sincronicamente com alguém do outro lado do mundo. Situações que demandavam meses para que as pessoas interagissem. Nesta perspectiva podemos arrazoar ainda que cada pessoa hoje é 'repórter' do seu próprio mundo. Isso implica dizer que as pessoas, atualmente, podem se posicionar sobre qualquer fato, publicar no seu blog, entrar no jornal e fazer um comentário sobre um fato que acabou de acontecer. Logo, a internet possibilita uma comunicação em rede, uma divulgação da realidade instantaneamente e em rede, o que converge para a educação do futuro, explicitada por Edgar Morin, que afirma que: "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana" (MORIN, 2002, p. 47).

A internet faz parte de um processo contemporâneo, é um processo de comunicação de massa unilateral. A possibilidade de democratização que ela nos coloca é real.

Através da internet começamos a perceber que não somente o universo escolar, mas todos os espaços necessitam do seu uso. Ela tem um impacto na forma como as pessoas trabalham, se divertem, e é claro, aprendem.

Mas como incorporar as tecnologias como abordagem comunicativa? Como criar condições para os estudantes exercitarem a capacidade de selecionar a informação, resolver problemas e transformar informação em conhecimento? Quais os desafios que viemos enfrentando? Porque adotar uso de novas tecnologias em sala de aula?

De acordo com Perrenoud (2000, p. 26) "durante muito tempo a tarefa do professor era assimilada à aula magistral seguida de exercícios". Com as novas tecnologias essa concepção de ensino mudou. As novas tecnologias se tornaram então excelentes ferramentas de apoio ao processo educacional. E para essa aderência às novas tecnologias faz-se necessária competência por parte do docente. "A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. (PERRENOUD, 2000, p. 26).

O professor que utiliza em sala de aula, de mídias como: vídeos, slides de apresentações em powerpoint, áudios, computadores ou *tablets* percebem que estas são excelentes ferramentas deensino- aprendizagem, e dizem, consequentemente à novas formas de conhecimento, que conforme nos aponta Edgar Morin em "Sete saberes necessários à educação do futuro", diz respeito à "uma tradução, seguida de uma reconstrução. Mesmo no fenômeno da percepção em que os olhos recebem estímulos luminosos que são transformados, decodificados, transportados a um outro código" (MORIN, 2002, p. 20).

Tecnologia para alfabetizar e letrar no século XXI

A competência é a base para a formação da cidadania que, por conseguinte, diz respeito àquilo que buscamos dentro do processo educacional. Cada vez mais novas demandas são exigidas do cidadão. Isso implica numa revisão do processo educacional. Implica também numa evolução que remete a sairmos do modelo tradicional, do quadro e do giz para o quadro branco em que não há mais giz, para a lousa virtual e para os sistemas interativos de comunicação. Estamos falando da informática na educação, da tecnologia na informação. E também da evolução no processo educacional que necessitam evoluir. Logo, é importante levarmos em consideração que "… o conhecimento deve se referir ao global. O global sendo, bem entendido, a situação de nosso planeta, onde, evidentemente, os acidentes locais têm repercussão sobre o conjunto e as ações do conjunto sobre os acidentes locais…" (MORIN, p. 04).

Para Morin, esse fenômeno que estamos vivendo hoje em que tudo está conectado" (MORIN, p. 09). Ou seja, os paradigmas antigos devem ser quebrados. É isso que se propõe à nova conjuntura social: a informática e a tecnologia de informação na educação. Neste sentido, a escola sempre ficou um pouco para traz.

Deste modo, na hora em que se muda um paradigma tem-se que mudar a forma de tratar isso porque a escola faz parte de uma sociedade, a mídia faz parte de uma sociedade. A sociedade é midiatizada, ou seja, pensa de acordo com a lógica de mídia. Logo, a escola também terá de pensar no mesmo sentido a fim de que cumpra o seu papel.

A informática nada mais é do que o processo de gerar informações de forma automática. E a informática é proporcionada hoje em sala de aula, principalmente através do uso do computador. Nós temos o notebook, o desktop, o notebook, temos hoje os *tablets*, e *pager*em geral, além dos celulares.

É na parte de transmissão de informações que reside a grande importância desse processo porque enquanto tínhamos computadores isolados, capazes de armazenar e processar informações isso não despertava muito interesse do educando. Mas a partir do momento que estamos conectados em rede e somos capazes de transmitir informações o educando passou a ter mais interesse pela questão da informática na sala de aula.

No que tange às aplicações de um computador, eles são usados nos negócios, na medicina e na saúde pública, na educação, na engenharia, manufatura, política, entretenimento, etc. Ora, então porque não ter o computador na sala de aula, se ele é utilizado em todos os segmentos da sociedade moderna em que vivemos hoje. É óbvio que ele também terá que ser usado em sala de aula.

O computador é uma máquina programável, capaz de realizar uma grande variedade de tarefas. Quando mostramos que estas tarefas envolvem atividades do cotidiano do educando ele passa a ter maior interesse nas tarefas.

Vídeo, áudio, imagem, tudo isso é extremamente sedutor para o jovem de hoje. Os textos e os números nem sempre o são. Porém, vídeos, imagens e sons envolvem o jovem e o adolescente numa proporção que a maioria de nós não é capaz ainda de mensurar.

Assim sendo, a sala de aula deve preparar o indivíduo para o mundo. Se o mundo é permeado de informática e de computadores, a sala de aula também deve fazer uso do computador e da informática e de forma interligada à internet para preparar o educando para o mundo.

Convivemos com o desafio de educar numa sociedade que se transforma aceleradamente, que se faz e desfaz com uma impressionante rapidez.

A informática no contexto educacional torna-se uma importante ferramenta que visa proporcionar o aprendizado de modo mais dinamizado, até mesmo pelo fato do computador, a informática e a conexão em rede estarem presentes em todos os aspectos da vida social e da vida cultural do ser humano hoje que vive na área urbana na nossa sociedade moderna.

Há algum tempo que se diz que o ensino de línguas, por exemplo, é o ensino para a comunicação. No entanto esse ensino ficava dentro da sala de aula ‘didatizado’, simulado.

Hoje os professores ao utilizarem a internet, colocarem seus alunos para utilizarem as ferramentas da internet, há possibilidade de se fazer práticas sociais da linguagem reais. Quando nos referimos às práticas sociais está se refere ao sentido do aluno poder não apenas simular que está escrevendo uma carta para alguém, criticando algo, mas de fazer essa crítica em um blog, por exemplo, onde outras pessoas podem entrar, interagir com ele e comunicar.

As ferramentas que nós dispomos atualmente, como o próprio celular, as máquinas fotográficas são de uso muito fácil. Muitas pessoas são capazes de fazerem um vídeo, de fotografar, editar fotografias e publicar na internet fazendo com que outras pessoas vejam e interajam com o autor desses produtos.

A tecnologia tornou-se um dos componentes para uma educação de qualidade. Contudo, a educação de qualidade tem um espectro muito maior do que somente o uso das tecnologias. Portanto, ela contribui, mas não é o único elemento. A formação dos professores, gestores e da própria escola, o trabalho colaborativo em torno de um projeto pedagógico consistente e a participação de todos faz parte dessa educação maior que é a educação que procuramos, uma educação democrática, inclusiva e uma educação que promove o processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, as tecnologias são importantes como apoio, haja vista que a educação de qualidade pode ser feita até sem uso das tecnologias, mas no mundo atual, no mundo já conectado, em rede, ficaria inadequado trabalhar todos esses conteúdos sem essa mediação que usamos no cotidiano, no dia a dia, no trabalho.

Como nos expõe Moran (2000, p. 50), “é preciso educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos”, pois, conforme o autor, quando a criança chega à escola os processos fundamentais de aprendizagens já estão desenvolvidos de forma significativa. E por esta via, concomitantemente, urge também a educação para as mídias, para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las de forma mais abrangente possível.

A influência do computador no processo de alfabetização e letramento não pode ser deixado de lado e neste sentido é importante salientar as atividades realizadas para o desenvolvimento das habilidades referentes ao uso do computador. Conhecer e saber utilizar essa mídia é fundamental, principalmente para crianças que já nasceram em uma época onde o computador é utilizado para realizar inúmeras tarefas simples do cotidiano.

E diante de toda essa conjuntura Moran (2005) nos lembra que o novo profissional deverá, portanto, “integrará melhor as tecnologias com a afetividade, o humanismo e a ética. Será um professor mais criativo, experimentador, orientador de processos de aprendizagem […] ”Assim utilizar a tecnologia com crianças traz benefícios para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e também pelo simples fato de ensinar aos alunos a utilizá-la para melhorar a vida.

E nesta ótica, podemos compreender o que nos traz a autora Magda Soares no que tange ao letramento, pois conforme entendimento da autora, a criança quando vem à escola, dá continuidade a um trabalho de letramento que ela já vinha desenvolvendo dentro do seio da família e da sociedade como um todo, e, em contato, com outros textos, com outros gêneros, com atividades que o professor estimula, como por exemplo, ouvir cantigas, cantar músicas de roda, declamar poemas, produzir poemas, ter contato com brincadeiras, com jogos, ler e escutar fábulas, contos maravilhosos. Esse trabalho tem continuidade e dentro dele é perfeitamente possível empreender também um trabalho de alfabetização.

Perrenould nos aponta para os saberes necessários à educação do futuro, e convergente a isso, podemos ainda apreender que é muito importante, durante a fase escolar da criança e da vida dela, não deixarmos de lado o espírito lúdico, o espírito da brincadeira. É importante também que os professores fiquem, portanto, atentos a essa questão, de modo que turmas inseridas, por exemplo, no 1º ou 2º ano, que são os anos voltados para a alfabetização tenham a leveza necessária para que a criança não se sinta numa escola presa naquele sentido tradicional de estudar, como Paulo Freire em seus textos nos chama a atenção, mas para que, o trabalho de letramento e de alfabetização tenha a mesma leveza, assim como essa criança brinca com os amigos na hora do intervalo, na rua, com a família em casa, portanto, poderíamos usar o termo “educação libertadora” no sentido freiriano, de modo que, a criança brincando com jogos, ouvindo músicas, cantando músicas, sendo feitas, a partir daí atividades de reflexão em torno do sistema alfabético da língua de forma que a criança levante hipóteses da escrita de algumas palavras, sobre o seu próprio nome, sobre os nomes dos colegas, de forma que tudo isso seja levando também para uma produção de texto que resulte em alguns projetos.[13]

A perspectiva infantil na fase da alfabetização

Acima nós já abordamos as fases da alfabetização, de forma que faremos agora uma pequena abordagem sobre o assunto.

Atualmente fala-se muito de uma escolarização precoce. Isto é, a criança passa pelo processo de alfabetização antes dos seis anos de idade, saindo da Educação Infantil alfabetizada. No entanto, quando isso acontece, os pequenos acabam passando o maior tempo do dia dentro da sala de aula. Embora isso possa parecer positivo inicialmente, também faz com que tenham menos tempo para realizaratividades ao ar livre, que tanto auxiliam no seu desenvolvimento físico, no amadurecimento do cérebro, nasocialização afetivae também em seuprocesso de aprendizagem.

Qual o momento ideal para iniciar o processo de alfabetização?

Sobre o período ideal paraalfabetização infantil, há especialistas que defendem que na primeira infância, a criança precisa ser criança. Ou seja, preencher seu tempo com brincadeiras e atividades ao ar livre. Por outro lado, alguns profissionais acreditam que a antecipação do processo de alfabetização beneficia o avanço cognitivo dos pequenos. É preciso que exista um equilíbrio entre a etapa inicial da alfabetização e o estímulo motor, considerando que os pré-escolares estão em idade propícia para o desenvolvimento de uma série dehabilidadespessoais e interpessoais que são vitais para fomentar acriatividade.

Acredita-se que o exercício que mais se adapta ao processo de aprendizagem na Educação Infantil, consiste em apresentar uma didática que estimula a curiosidade dos pequenos através de atividades lúdicas e sensoriais. Além disso, é recomendável que nesta didática contenham materiais que apresentem informalmente o início da escrita – letras e palavras, levando em consideração a não obrigação do aprendizado formal nesta etapa.

Refletindo sobre aimportância do brincarpara o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida, acreditamos que o ideal é que o processo de alfabetização não aconteça de maneira precoce. Mas isso não significa que não seja possível apresentar as letras e palavras aos pequenos antes disso. Pelo contrário! Existem diferentes formas de estimular e preparar a criança para o momento da alfabetização. Confira algumas dicas que preparamos para ajudar você a iniciar este processo em casa com seu filho. Lembrando que é importante que este seja um momento prazeroso, leve e sem obrigatoriedade alguma!

1. Contação de histórias

A leitura é imprescindível neste processo, pois é ela que oferece à criança um universo mágico e ilimitado de palavras, unindo diferentes significados que fazem sentido no universo infantil.

13Fonte: www.nucleodoconhecimento.com.br

2.Ouvir e Cantar

O universo infantil é repleto decantigasque já fazem parte do repertório da criança ainda na barriga da mãe. Inseri-las na rotina do seu pequeno é muito bom para auxiliar o desenvolvimento da musicalidade. Cante-as para ele, assim as palavras já vão sendo assimiladas, facilitando o processo de alfabetização infantil.

3.Apresente diversos materiais

Neste processo é interessante que você apresente diferentes tipos de leituras. Tais como, revistas, jornais, panfletos, receitas, etc. Não se esqueça de fazer a leitura destes materiais de maneira pausada para que o pequeno leitor consiga assimilar todo o conteúdo apresentado a ele.[14]



A função social da escola pública contemporânea

Tomando como base o texto Escola e professor: função social de Maria Fani Scheibel e Christiane Martinatti Maia, pretendo responder aqui a alguns questionamentos levantados pelas autoras como O que é necessário saber sobre a escola? Qual sua função? A quais propósitos as escolas servem ou devem servir? Quais conhecimentos são mais relevantes? Como são priorizados esses conhecimentos? Quais as formas de conhecimento e quem deve ter acesso a elas? O que significa conhecer algo? Como a escola se insere na comunidade? Esses elementos terão implicações diretas na organização da escola, das práticas escolares (sala de aula), no currículo e no ensino?

Entendo que é de fundamental importância termos claro qual a função social da escola na sociedade contemporânea para podermos, como professores, definirmos a nossa prática pedagógica em consonância com a função dessa escola. Portanto, é necessário que a mesma tenha um Projeto Político Pedagógico explicitando como ela é, que identidade quer construir e como executar as ações definidas pela comunidade escolar.

Sendo assim, pode-se dizer que a escola é uma organização cuja função se encontra na necessidade de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais: O seu papel é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade. Reduz a ignorância e, por isso, permite que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida. Assegura o ajustamento profissional, pois qualquer profissão requer uma quantidade considerável de conhecimentos.

A escola é o meio social em que alunos e professores interagem na construção do saber. Agir nela é também agir sobre os atores escolares e elementos simbólicos que a constituem, e isso requer entendimento dos processos que nela ou com ela decorrem e das finalidades que lhe são socialmente cometidas. A escola muda na medida em que é compelida a mudar pela necessidade da função social que exerce, em ritmos, circunstâncias e elementos que se tornam difíceis de identificar e integrar.

O professor é ator decisivo na sua condução e é também sua a necessidade de interpretar os fenômenos com o rigor conseguido na reflexão cientificamente fundada. Assim, ela deve proporcionar a cada indivíduo a socialização dos primeiros valores partilhados na comunidade, princípios de significação coletiva que permitem a circulação, troca e compreensão das informações inerentes e necessárias ao funcionamento do sistema social.

Para as autoras, isso significa que sua função social “é ajudar a realizar o processo de construção do conhecimento, cujo ponto de partida sempre é uma visão global, difusa, que funcionará como uma oportunidade de o professor contextualizar o ensino, isto é, buscar com o aluno e no aluno os conhecimentos prévios que este tem sobre o tema enfocado (contextualização/ problematização).”

Devemos, deste modo, entender a escola e o conjunto de conhecimentos que ministra como elementos funcionais da cultura que a legitima, fruto e co-construtora de um aparelho simbólico de que toda a ação social se inspira. A complexificação crescente da realidade social (e as necessidades que determina) vem fazendo com que, ao longo dos tempos, a escola venha evoluindo também, tendo a sua existência tomado forte sentido a partir do momento em que, há quatro milênios, a humanidade inventou a escrita e assim a necessidade de ensiná-la.

Portanto, para cumprir sua função social, a escola precisa considerar as práticas culturais, sociais, políticas e econômicas, entre outras, que perpassam nossa sociedade.

No Brasil, aos poucos vem sendo dado à devida importância à escola, e a sua função educativa. Estamos vendo sua expansão gradual acompanhada das necessidades instrumentais de produção social expressas curricularmente nos saberes úteis como ler, escrever e contar, elementos privilegiados nas práticas escolares nas séries iniciais do ensino fundamental e decisivos para o prosseguimento dos estudos. Porém, outros valores que a escola elege refletem a dificuldade em corresponder aos requisitos das mudanças sociais.

14 Fonte: www.leiturinha.com.br

Ainda estamos a passos lentos rumo a uma transformação correspondente com valores sociais da democracia e da cidadania. Na realidade, a escola continua a ser gerida por professores que são, bem ou mal, preparados para ensinar e que, pouco a pouco, tentam integrar os saberes necessários à função social da escola. Ainda estamos marcados por um imobilismo, fruto da simplicidade e constância dos processos que são utilizados para o ensino comprometendo as aprendizagens dos alunos.

Portanto, se faz necessário e urgente a responsabilização dos vários atores para com a realidade social que integram, e devem transformá-la. Assim, deve ser introduzidas nos currículos experiências de aprendizagem mais efetivas que proporcionem situações de participação dos alunos em "projetos coletivos de interesse da escola e da comunidade.

Dessa forma, eles se exercitam na autonomia e na convivência social saudável, aprendem a expressar ideias e opiniões, a ouvir e a debater, estabelecendo uma atitude em relação ao saber e ao conhecimento que os leve a querer aprender sempre mais (SCHEILBEL & MAIA). Sendo assim, para C. Rogers "o único homem que se educa é aquele aprendeu como aprender" e assim o conhecimento humano torna-se um processo essencialmente ativo.

Para Piaget conhecer algo é agir sobre e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.

A forma como se adquire o conhecimento implica diretamente no processo ensino-aprendizagem. Assim, partindo do conceito piagetiano entende-se que o ensino deve procurar desenvolver a inteligência promovendo as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social. Nessa perspectiva, o professor exerce uma função de mediador do conhecimento.

Cabe a ele evitar rotina, fixação de respostas e hábitos. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível.

Portanto, a diversificação dos métodos de ensino é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno em sala de aula. O jogo, a dramatização, os trabalhos em grupo, a discussão deliberada em comum, não só é condição para o desenvolvimento mental individual, para a autonomia dos indivíduos, como também o é para a superação do egocentrismo natural do comportamento humano, que só ocorre quando há conflitos provenientes de interesses diferentes dos indivíduos.

Deve-se, pois, enfatizar as sociedades, os agrupamentos infantis autônomos, para que o mecanismo social do respeito mútuo, da troca de informações e pontos de vista, base da cooperação, possa ser desenvolvido, como se cada indivíduo tivesse uma parcela da autoridade.

Respondendo qual é o papel social da escola na sociedade atual cabe, agora, aos professores buscarem alternativas para que o ensinado possa desenvolver efetivamente os alunos para a compreensão do mundo em que vivemos e poderem enfrentar os desafios (globalização, aquecimento global, violência, desigualdade social, corrupção, analfabetismo, falta de solidariedade, etc.) que os afetam, agindo assim, para transformá-lo.

Sendo assim, os conteúdos curriculares a serem trabalhados na escola devem favorecer o desenvolvimento de uma visão crítica desses problemas, ou seja, devem ajudar os alunos a assumirem um posicionamento frente a eles como indivíduos e cidadãos. Portanto, os conteúdos que devem ser priorizados devem atender aos objetivos da educação básica tendo em vista as reais necessidades sociais dos nossos alunos, os quais devem apropriar-se de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que os possibilitem saber conhecer, saber fazer e saber ser.

Nesse sentido, a escola estará contribuindo para o desenvolvimento dos alunos nas quatro dimensões destacadas por Zabala: dimensão social, dimensão interpessoal, dimensão profissional e dimensão pessoal, tendo em vista que é na dimensão pessoal que compreende-se o conhecer-se a si mesmo, para buscar compreender o outro e a interpessoal compreende a relação com o outro.

Portanto, pesquisando, planejando, selecionando materiais adequados são as formas que possibilitarão, ao professor, desenvolver melhor os conteúdos das disciplinas no dia-a-dia da sala de aula. Assim sendo, é necessário que os mais variados procedimentos sejam adotados para encaminhar os assuntos e garantir que sejam aprendidos. Esses procedimentos podem desenvolvidos na forma de jogos os mais variados, brincadeiras, também as mais variadas, aula expositiva dialogada, produção de textos e outras atividades escritas como os exercícios e desenhos, uso de músicas temáticas e filmes, entre outros.

Esses procedimentos devem ser justificados com base nas possibilidades de participação que eles oferecem aos alunos tendo em vista, também, o atendimento às suas diferenças e os objetivos que se quer alcançar. No entanto, para isso é necessário que sejam usados os mais variados recursos didáticos como livros, jornais, revistas, programa de TV, mapas, atlas, dicionários, etc. Do contrário, podemos estar caindo na máxima: "Eu finjo que ensino e os alunos fingem que aprendem".

Ou ainda, os alunos podem fazer jus à música do Pink Floyd Another brick in The Wall (Outro Tijolo sobre a Parede). Este tema, tal como a maioria da música, tem muito mais para se analisar do que simplesmente o refrão, ou o início da estrofe We don't need no education (Nós não precisamos de nenhuma educação). Este tema é na realidade uma crítica, na altura em relação a um período da Inglaterra, hoje ainda, em alguns casos, ao Brasil, ao sistema de ensino. Um sistema que tem professores que ainda cometem o erro de, às vezes, não permitirem que os alunos pensem por si.

Tentam controlar o pensamento e orientação dos alunos. É um sistema que, às vezes, representa uma falsa liberdade para os alunos, uma vez que os restringe em muitas coisas. Sobretudo na forma de pensar. Nesse caso, a culpa não é simplesmente do sistema, e sim, de alguns professores, que só aceitam que os alunos cheguem às mesmas conclusões que os mesmos. Atualmente pode-se dizer que os professores a quem esta canção se dirige, pode também ser o nosso governo de esquerda, mas que na realidade pratica uma política de direita, tentando manipular o pensamento do povo, e da comunicação social. Isso, de certo modo, influencia negativamente para o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões.[15]

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 e 3 anos . A linguagem simbólica

O indivíduo vive imerso em um espaço em que tanto ele quanto os objetos que o rodeiam formam um conjunto de relações que se estruturam com grande complexidade: daí a necessidade de percebe-las e representá-las mentalmente. O desenvolvimento dele dar-se-á pela apropriação de linguagens e de formas cognitivas mais complexas existentes em seu contorno cultural, a qual ocorre nos inúmeros em que ele estabelece e percebe relações com elementos de sua cultua e as avalia.

Desde o nascimento, graças à maturação do sistema nervoso e à realização de tarefas variadas com diferentes parceiros em situações cotidianas, a criança desenvolve seu corpo e os movimentos que com ele pode realizar. Os mecanismos que usa para orientar o tronco e as mãos em relação a um estímulo visual, por exemplo, são complexos e acionados à medida que ela manipula e encaixa objetos, lança-os longe e os recupera, os empurra, puxa, prende e solta. Locomove-se, assume posturas e expressa-se por gestos, que são cada vez mais ampliados.

De início o recém-nascido pode apenas diferenciar seu próprio corpo do mundo que o rodeia. Depois toma a si mesmo como referência para perceber o entorno. Ao movimentar o corpo no espaço, recebe informações próprio- perceptivas (cinestésicas, labirínticas) e externo- perceptivas (especialmente visuais) necessárias para interpretar e organizações relações entre os elementos, formulando uma representação daquele espaço. A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela se desenvolve.

Se, até aproximadamente os 6 anos, a criança tem uma perspectiva egocêntrica na sua percepção das relações que estabelece com elementos do espaço- proximidade e distância, ordem e inclusão, continuidade e ruptura, etc.- a partir daquela idade vai assumir cada vez mais pontos de vista externos a si mesma para compreender o mundo.

Os recursos de que as crianças dispõem, contudo, não constituem apenas atos motores, mas são instrumentos para a realização de atividades simbólicas, como por exemplo, marchar para ser um soldado ou arrastar-se com cuidado para ser um explorador de tesouros, simbolismos que aprende de sua cultura. Além disso, a criança nasce em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico. Este perpassa as atividades produzidas no ambiente humano em que a criança se desenvolve e permite-lhe apropriar-se da experiência das gerações precedentes.

A capacidade de adquirir a língua de seu grupo é uma característica específica da espécie humana e supõe um equipamento anatômico e neurofisiológico adaptado, particularmente órgãos periféricos e sistema nervoso central apropriados e em adequado estado de funcionamento. Contudo, a aquisição da linguagem é um processo sócio- histórico. O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores.

As crianças engajam-se, desde o primeiro momento, em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele. Desde cedo o entorno humano empreende uma diligência ativa de integração do bebê em formas pré-construídas da língua: nas atividades conjuntas, parceiros mais experientes apresentam-lhe normas relativas tanto aos comportamentos e às formas de relações interpessoais como às palavras da língua e suas condições de uso.

15 Fonte: www.portaleducacao.com.br

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons, são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna enquanto esquecem outros. Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Esse trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar, e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídas.

O sistema linguístico é operável em torno dos 4 a 5anos, época em que a criança domina o essencial do sistema fonológico, conhece o sentido e as condições de uso de muitas palavras em sua cultura e utiliza corretamente a maior parte das formas morfológicas e sintáticas de sua língua.

A partir dos5anos ocorrem novos progressos. Tal sistema continua a se reorganizar e aperfeiçoar até a pré-adolescência, enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar.

A construção social dos conhecimentos em ambientes socioculturais específicos dependem assim da comunidade de intercâmbio à qual pertence o aprendiz e dos ambientes de aprendizagem criados como recurso para a aprendizagem. Nesses ambientes, tempos, espaços e atividades definem práticas sociais que trabalham diferentes competências ou instituem ritos de formação de habilidades e atitudes julgadas básicas para o desenvolvimento social das novas gerações.

De início, pensamento e linguagem têm origens diversas. Há o pensar sensório-motor e a linguagem não cognitiva, por exemplo, os balbucios. No entanto, ambos os elementos convergem no desenvolvimento para a formação do pensamento discursivo. A habilidade da criança para refletir sobre a definição de uma palavra é uma capacidade multifacetada e de lento desenvolvimento, com precursores cognitivos e linguísticos. Incapaz de definir uma impressão, a criança simplesmente a exprime, usando uma linguagem exclamativa. Incapaz de “pensar” um fenômeno, fixando suas características essenciais e descartando as acessórias, ela verbaliza apenas seus elementos mais notáveis.

O relato infantil de determinado caso ou evento não busca o equilíbrio entre causas e efeitos, a proporcionalidade entre ação e resultado, a coerência entre as partes. É formado pelo encadeamento de circunstâncias. A descrição de algo pela criança requer- lhe coordenar as próprias impressões e processos mentais. Implica processo gestual, ideomotor, ou identificação do objeto consigo mesmo, estabilizando-o. Por sua vez, as tarefas de definir e de explicar supõem um movimento de isolamento de palavras dentro de um universo e sua reintegração em um todo, trazendo elementos perceptivos, linguísticos e cognitivos de modo fortemente indissociável.

As respostas infantis parecem indicar a dificuldade do pensamento de identificar, diferenciar e relacionar sucessão, causalidade e pertinência de elementos, de estabelecer relações como as de lugar, tempo, movimento e causalidade. Os discursos dos professores, dos pais e da mídia interagem com as condições psicológicas das crianças em cada idade, produzindo importante combinação de processos pelos quais signos culturais são pessoalmente interpretados e apropriados por elas.

A capacidade da criança de recombinar sinais e sentidos, respondendo de forma sempre nova a cada situação, interage com a tentativa sistemática das instituições educacionais de controlar suas respostas.

Devemos transformar as formas como práticas educativas sã pensadas e considerar a interação social como o elemento mais importante para promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.[16]

Psicomotricidade

Segundo o portal da Associação Brasileira de Psicomotricidade a Psicomotricidade é uma ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.Dentreoutras habilidades que a criança pode desenvolver através das atividades em sala de aula estão a aprendizagem da leitura e da escrita que exige boa coordenação óculo-manual para acompanhar as linhas de uma página com os olhos ou os dedos, boa percepção auditiva para perceber os diferentes sons das letras e boa percepção visual para reconhecer as diferenças entre as consoantes.

A função do psicomotricista é interagir com a criança e identificar suas dificuldades e potenciais para poder criar estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. Dentre suas funções estão a avaliação, a prevenção, o cuidado com a criança na relação com o ambiente e processos de desenvolvimento, tendo por objetivo atuar nas dimensões do esquema e da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição.

O indivíduo vive imerso em um espaço em que tanto ele quanto os objetos que o rodeiam formam um conjunto de relações que se estruturam com grande complexidade: daí a necessidade de percebe-las e representá-las mentalmente. O desenvolvimento dele dar-se-á pela apropriação de linguagens e de formas cognitivas mais complexas existentes em seu contorno cultural, a qual ocorre nos inúmeros em que ele estabelece e percebe relações com elementos de sua cultua e as avalia.

16 Por Maria Bárbara Floriano

Desde o nascimento, graças à maturação do sistema nervoso e à realização de tarefas variadas com diferentes parceiros em situações cotidianas, a criança desenvolve seu corpo e os movimentos que com ele pode realizar. Os mecanismos que usa para orientar o tronco e as mãos em relação a um estímulo visual, por exemplo, são complexos e acionados à medida que ela manipula e encaixa objetos, lança-os longe e os recupera, os empurra, puxa, prende e solta. Locomove-se, assume posturas e expressa-se por gestos, que são cada vez mais ampliados.

De início o recém-nascido pode apenas diferenciar seu próprio corpo do mundo que o rodeia. Depois toma a si mesmo como referência para perceber o entorno. Ao movimentar o corpo no espaço, recebe informações próprio- perceptivas (cinestésicas, labirínticas) e externo- perceptivas (especialmente visuais) necessárias para interpretar e organizações relações entre os elementos, formulando uma representação daquele espaço. A motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. Ao alterar sua colocação postural conforme lida com esses objetos, variando as superfícies de contato com eles, a criança trabalha diversos segmentos corporais com contrações musculares de diferentes intensidades. Nesse esforço, ela se desenvolve.

Se, até aproximadamente os 6 anos, a criança tem uma perspectiva egocêntrica na sua percepção das relações que estabelece com elementos do espaço- proximidade e distância, ordem e inclusão, continuidade e ruptura, etc.- a partir daquela idade vai assumir cada vez mais pontos de vista externos a si mesma para compreender o mundo.

Os recursos de que as crianças dispõem, contudo, não constituem apenas atos motores, mas são instrumentos para a realização de atividades simbólicas, como por exemplo, marchar para ser um soldado ou arrastar-se com cuidado para ser um explorador de tesouros, simbolismos que aprende de sua cultura. Além disso, a criança nasce em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico. Este perpassa as atividades produzidas no ambiente humano em que a criança se desenvolve e permite-lhe apropriar-se da experiência das gerações precedentes.

A capacidade de adquirir a língua de seu grupo é uma característica específica da espécie humana e supõe um equipamento anatômico e neurofisiológico adaptado, particularmente órgãos periféricos e sistema nervoso central apropriados e em adequado estado de funcionamento. Contudo, a aquisição da linguagem é um processo sócio- histórico.

O desenvolvimento da linguagem apoia-se em forte motivação para se comunicar verbalmente com outra pessoa, motivação parcialmente inata, mas enriquecida durante o primeiro ano de vida nas experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e outros educadores.

As crianças engajam-se, desde o primeiro momento, em um processo de comunicação no qual são estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele. Desde cedo o entorno humano empreende uma diligência ativa de integração do bebê em formas pré-construídas da língua: nas atividades conjuntas, parceiros mais experientes apresentam-lhe normas relativas tanto aos comportamentos e às formas de relações interpessoais como às palavras da língua e suas condições de uso.

O desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons, são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna enquanto esquecem outros. Tal desenvolvimento vai se enriquecer com a formação da capacidade tanto de categorização de objetos, que será a base da denominação e da referência, como de imitação e memória, necessárias para reproduzir padrões vocais e gestuais. Esse trabalho formativo se prolongará por toda a vida, especialmente por meio da educação escolar, e garantirá a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais culturalmente construídas.

O sistema linguístico é operável em torno dos 4 a 5anos, época em que a criança domina o essencial do sistema fonológico, conhece o sentido e as condições de uso de muitas palavras em sua cultura e utiliza corretamente a maior parte das formas morfológicas e sintáticas de sua língua. A partir dos5anos ocorrem novos progressos. Tal sistema continua a se reorganizar e aperfeiçoar até a pré-adolescência, enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar.

A construção social dos conhecimentos em ambientes socioculturais específicos dependem assim da comunidade de intercâmbio à qual pertence o aprendiz e dos ambientes de aprendizagem criados como recurso para a aprendizagem. Nesses ambientes, tempos, espaços e atividades definem práticas sociais que trabalham diferentes competências ou instituem ritos de formação de habilidades e atitudes julgadas básicas para o desenvolvimento social das novas gerações.

De início, pensamento e linguagem têm origens diversas. Há o pensar sensório-motor e a linguagem não cognitiva, por exemplo, os balbucios. No entanto, ambos os elementos convergem no desenvolvimento para a formação do pensamento discursivo. A habilidade da criança para refletir sobre a definição de uma palavra é uma capacidade multifacetada e de lento desenvolvimento, com precursores cognitivos e linguísticos. Incapaz de definir uma impressão, a criança simplesmente a exprime, usando uma linguagem exclamativa. Incapaz de “pensar” um fenômeno, fixando suas características essenciais e descartando as acessórias, ela verbaliza apenas seus elementos mais notáveis.

O relato infantil de determinado caso ou evento não busca o equilíbrio entre causas e efeitos, a proporcionalidade entre ação e resultado, a coerência entre as partes. É formado pelo encadeamento de circunstâncias. A descrição de algo pela criança requer- lhe coordenar as próprias impressões e processos mentais. Implica processo gestual, ideomotor, ou identificação do objeto consigo mesmo, estabilizando-o. Por sua vez, as tarefas de definir e de explicar supõem um movimento de isolamento de palavras dentro de um universo e sua reintegração em um todo, trazendo elementos perceptivos, linguísticos e cognitivos de modo fortemente indissociável.

As respostas infantis parecem indicar a dificuldade do pensamento de identificar, diferenciar e relacionar sucessão, causalidade e pertinência de elementos, de estabelecer relações como as de lugar, tempo, movimento e causalidade. Os discursos dos professores, dos pais e da mídia interagem com as condições psicológicas das crianças em cada idade, produzindo importante combinação de processos pelos quais signos culturais são pessoalmente interpretados e apropriados por elas.

A capacidade da criança de recombinar sinais e sentidos, respondendo de forma sempre nova a cada situação, interage com a tentativa sistemática das instituições educacionais de controlar suas respostas.

Devemos transformar as formas como práticas educativas sã pensadas e considerar a interação social como o elemento mais importante para promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

O papel da educação psicomotora na escola

É por meio do corpo que a criança realiza as suas primeiras trocas com o mundo e se forma psicologicamente. O desenvolvimento da Psicomotricidade na criança envolve várias áreas que vão desde a maturação do sistema nervoso, processos neuromotores, pré-requisitos, coordenação, chegando até mesmo ao corpo e a emoção.

A psicomotricidade é um termo empregado para a concepção de um movimento organizado, integrado, por meio de experiências vividas pelo indivíduo e cuja ação é o resultado de sua individualidade, linguagem e sua socialização. Assim, o desenvolvimento psicomotor da criança é sem dúvida um fator indispensável para a sua aprendizagem, pois se a aquisição for precoce pode ser compensada mais tarde por um atraso. Isto significa que o ideal é que a criança possa integrar cada um de seus processos antes de incorporar um novo. Todo desenvolvimento psicomotor é realizado por meio de uma adaptação a estímulos externos, ou seja, organismo e meio ambiente são dependentes um do outro, surgindo o raciocínio e a socialização dos desejos.

A psicomotricidade não é algo como uma técnica nova ou até mesmo uma corrente de pensamento, mas sim, uma ciência com fins educativos e que emprega o movimento humano. O que se pretende esclarecer é que este movimento do corpo trás benefícios à criança em desenvolvimento e no processo de aprendizagem, tornando o ensinar e aprender algo mais tranquilo e prazeroso, frente aos desafios que a criança enfrenta ao adentrar a escola. E isto faz com que a sua alfabetização seja mais aproveitada e prazerosa, evitando futuros problemas de aprendizagem.

Piaget e o Desenvolvimento da Inteligência

Estudar Piaget é laborioso uma vez que a amplitude de sua obra atinge vários pontos de observação.

Seria irreal articular que sintetizo Piaget aqui em poucas linhas, já que dedicar se a entenderPiaget é devotaranos de envolvimento comsua obra.

Jean Piaget investigou através da Psicologia da Inteligência como se desdobra a gênese do pensamento humano.

Destaco alguns pontos importantes de sua teoria que são notáveis.

A Epistemologia genética é uma junção do que é natural, inerente ao ser humano, com o meio que o cerca, diz respeito ao desenvolvimento (gênese) da inteligência , demonstra comoo homem constrói a inteligência.

O crescimento da inteligência surge muito mais por reorganizações mentais, para se obtermais possibilidade de assimilação. Esse desenvolvimento ocorre empírico e reflexivo, é o processo da criança pensar sobre o mundo e pensar sobre sua ação sobre o mundo.

A criança muito pequena age como um cientista, ela consegue pesquisar as causas de um fenômeno, daí parte-se da ideia de que o ser humano busca conhecimento. A criança tem essa necessidade de construir tudo, mesmo o que pareça mais evidente, é a percepção do universo que a cerca.

Os conceitos de Piaget acerca do desenvolvimento são:

Assimilação- quando o sujeito entra em contato com o meio, retira a informação dele, se organiza à sua maneira e interpreta.

Acomodação- conceito contrário ao senso comum, as estruturas mentais se modificam para dar conta da singularidade do objeto.

Equilibração- o sujeito entra em contato com o objeto novo e fica em conflito, acomoda-se (modifica-se para dar conta).

Piaget afirma que infância é marcada por etapas de adaptação aos meios físico e social. Nela são formadas as estruturas cognitivas e o desenvolvimento da inteligência , um desenvolvimento não linear, mas em saltos, intermitente. Em uma lógica que sempre será substituída por outra mais avançada.

São três os estágios mais relevantes do desenvolvimento da inteligência:

1- Sensório motor (0 a 24 meses)

2- Pré operatório (02 a 07 anos)

3- Operatório (7 anos em diante)

De 7 a 12 anos Operatório concreto.

De 12 anos em diante Operatório formal.

Piaget se auto denominou construtivista e dizia que o conhecimento se realizava através de construções restauradas continuamente por uma conexão com o real, o conhecimento não está pré formado , nem no sujeito, nem nos objetos, o que existe é uma ordenação e como resultado uma construção e reconstrução contínua.

A teoria de Piaget: Conheça as fases do desenvolvimento infantil

O que as crianças são capazes de aprender em cada estágio de seu desenvolvimento? Como suas habilidades para reagir e interagir com o ambiente se desenvolvem e em que ordem?

Essas foram algumas das perguntas que o psicólogo francês Jean Piaget respondeu em 1952, quando publicou sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças.

A pesquisa de Piaget começou com seu interesse sobre como as crianças reagiam aos ambientes. Acontece que suas observações começaram a divergir do pensamento da época, o levando a criar uma nova teoria sobre desenvolvimento cognitivo que se tornou a mais conhecida e influente até hoje.

Os quatro estágios cognitivos do desenvolvimento infantil

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget sugere que as crianças passam por quatro estágios diferentes de desenvolvimento mental. Sua teoria se concentra não apenas na compreensão de como as crianças adquirem conhecimento, mas também na própria natureza da inteligência.

Fase sensório-motora: Nascimento até cerca de 2 anos

Durante este estágio, as crianças aprendem sobre o mundo por meio dos seus sentidos e da manipulação de objetos. A principal conquista durante este estágio é a permanência do objeto, ou seja, saber que um objeto ainda existe, mesmo que você não possa vê-lo.

Isso requer a capacidade de formar uma representação mental dos objetos.

Fase pré-operacional: De 2 a 7 anos

Durante esse estágio, as crianças desenvolvem a imaginação e a memória. Elas também são capazes de entender a ideia de passado e futuro, e interpretar as coisas simbolicamente.

O pensamento nessa fase ainda é egocêntrico, desse modo, a criança tem dificuldade em ver o ponto de vista dos outros.

Estágio operacional concreto: 7 a 11 anos

Durante esse estágio, as crianças se tornam mais conscientes do sentimento dos outros e dos eventos externos. Elas vão se tornando menos egocêntricas, começando a entender que nem todos compartilham seus pensamentos, crenças ou sentimentos.

Para Piaget, esse estágio é um grande ponto de virada no desenvolvimento cognitivo da criança, pois marca o início do pensamento lógico ou operacional. Isso significa que a criança pode resolver as coisas internamente em sua cabeça, em vez de apenas fisicamente.

Estágio operacional formal: 11 anos ou mais

O estágio operacional formal começa aproximadamente aos onze anos e dura até a idade adulta. Durante esse estágio, as crianças são capazes de usar a lógica para resolver problemas, planejar seu futuro e ver o mundo ao seu redor.

Os componentes básicos de sua teoria

Piaget acreditava que as crianças assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, agindo como pequenos cientistas enquanto realizam experimentos, fazem observações e aprendem sobre o mundo.

À medida que as crianças interagem com o mundo ao seu redor, elas vão adicionando novos conhecimentos, se baseando no que já conhecem e adaptando ideias anteriores.

Deste modo, o desenvolvimento cognitivo seria uma reorganização progressiva dos processos mentais, que evolui de acordo com a maturação biológica e a experiência ambiental.

Em sua teoria, Piaget descreve alguns componentes básicos para esse processo:

Esquemas: os blocos de construção do conhecimento

Os esquemas são os conjuntos de representações mentais que relacionamos com o mundo, que permitem que possamos entender e responder a situações. Ou seja, eles são a maneira de organizar o conhecimento que temos do mundo.

Esse conhecimento fica armazenado em blocos, cada um relacionado a um aspecto do mundo, incluindo objetos, ações e conceitos abstratos. Esses esquemas podem ser considerados como um manual para o cérebro, dizendo ao indivíduo como reagir a certos estímulos ou informações recebidos.

Como estamos sempre recebendo novas informações e estímulos, esses esquemas estão em constante processo de transição e reorganização.

Os processos de transição: assimilação e acomodação

Jean Piaget via o crescimento intelectual como um processo de adaptação ao mundo, que poderia ocorrer por meio dos seguintes modos:

Assimilação

Durante a assimilação, a criança utiliza um esquema já existente para lidar com um novo objeto ou situação. Por exemplo, uma criança de dois anos vê uma maçã, mas anteriormente ela apenas conhecia o que era uma laranja. Por ver uma fruta com formato parecido, a criança ira pensar que a maçã também é uma laranja.

Acomodação

A acomodação acontece quando a criança não consegue assimilar a informação em um esquema já existente, então ela precisa alterá-lo, ou criar um novo esquema.

Continuando com o exemplo acima, quando a mãe da criança explicar que apesar do formato aquela é uma fruta diferente, a criança irá reorganizar o seu esquema sobre “laranja”, sabendo da existência de outras frutas.

O conceito de equilíbrio

Quando os esquemas existentes de uma criança são capazes de explicar o que ela percebe ao redor, diz-se que ela está em um estado de equilíbrio. No entanto, quando novas informações não podem ser encaixadas em esquemas existentes, ela entra em um incômodo estado de desequilíbrio.

Como não gostamos de estar frustrados, procuraremos restaurar o equilíbrio dominando o novo desafio. Deste modo, podemos dizer que o equilíbrio é a força que impulsiona o processo de aprendizagem.

Esses conceitos criados por Piaget revolucionaram o entendimento sobre o desenvolvimento infantil, fazendo com que a teoria piagetiana se tornasse a mais importante na área, guiando professores e especialistas até a atualidade.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira

O lúdico é importante na educação infantil é através dele que a criança vem a desenvolver habilidades para a aprendizagem se efetivar.

A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano na educação infantil e na sociedade.

Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade, mas nos dias de hoje a visão sobre o lúdico é diferente. Implicam-se o seu uso e em diferentes estratégias em torno da pratica no cotidiano.

Para que o lúdico contribua na construção do conhecimento faz-se necessário que o educador direcione toda a atividade estabeleça os objetivos fazendo com que a brincadeira tenha um caráter pedagógico e não uma mera brincadeira, promovendo assim, interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

Contexto Histórico da Ludicidade

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades sócio educacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem, mas tendo como foco as atividades recreativas

Ariés (1981) afirma que:

Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas.

Ariès, relata que apenas os homens tinham o privilegio de participar dos jogos, pois nesse período as mulheres e as crianças não exerciam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Na Idade Média as crianças eram vista como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar, raramente os meninos eram inseridos nas brincadeiras.

Apesar de todas essas restrições, nos momentos festivos os jogos eram considerados um instrumento de união e integração entre a comunidade.

No Renascimento, inicia-se o período no qual uma nova concepção de infância desponta e tem como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que o jogo era somente uma distração.

Sobre isto, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

A autora confirma a informação de que durante o Renascimento o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de áreas como história e geografia, com base de que o lúdico era uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência, facilitando o estudo. Iniciando um processo de entendimento por parte das sociedades, com relação a algumas especificidades infantis, mudando a concepção de que as crianças eram adultas em miniatura.

No Romantismo o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança, que com sua consciência poética do mundo, reconhece a mesma como uma natureza boa, mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora passageiras, a criança é vista como um ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade, semelhante à alma do poeta.

Froebel 1913, foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o constitui como elemento importante no desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, o lúdico torna-se uma das formas adequadas para a aprendizagem dos conteúdos escolares, em que o professor deverá usá-lo como uma ferramenta fundamental na prática pedagógica.

O lúdico no contexto histórico do Brasil surgiu por meio de raízes folclóricas nos quais diversos estudos clássicos apontam que as origens brasileiras são provenientes da mistura de três raças, negros, índios e portugueses durante o processo de sua colonização.

Em virtude da ampla miscigenação étnica a partir do primeiro grupo de colonização, fica difícil precisar a contribuição especifica de brancos, negros e índios nos jogos tradicionais infantis atuais no Brasil.

É bastante conhecida a influencia portuguesa através de versos, advinhas e parlendas.

Sobre isso Kishimoto (2002, p.22), afirma que:

Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo ninada com cantigas de origem portuguesas. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como, jogo o de saquinho (ossinho), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida por intermédio dos primeiros portugueses. Posteriormente, no Brasil receberam novas influencias aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio.

Kishimoto relata que as brincadeiras e as cantigas que fazem parte da cultura brasileira, receberam fortes influencias dos portugueses, não descartando a contribuição de outras culturas de povos, como a do negro e do índio.

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Peiodo que a diversão, lazer e entretenimento, apresentam-se como condições muito pesquisadas pela sociedade. E por tornar-se a dimensão lúdica alvo de tantas atenções e desejos, faz-se necessário e fundamental resgatar sua essência, dedicando estudos e pesquisas no sentido de evocar seu real significado.

Dalla Valle, (2010, p.22) relata que:

independente do tempo historico; o ato de brincar possibilita uma ordenação da realidade, uma oportunidade de lidar com regras e manifestações culturais, além de lidar com outro, seus anseios, experimentando sensações de perda e vitória.

Dalla Valle, considera que a importância do brincar não depende do espaço e nem do tempo o qual está inserido, em qualquer contexto desempenha muito bem seu papel de oportunizar a criança à compreensão de regras, de estar em grupo e poder absorver para sua vida manifestações culturais e emoções novas por meio das brincadeiras infantis.

É por isso que a proposta de incluir as atividades lúdicas na educação infantil vem sendo discutida por muitos pensadores e educadores, que a formação do educador seja de total responsabilidade pela permanência do aluno na escola, para adquirir valores, melhorar os relacionamentos entre os colegas na sociedade que é um direito de todos.

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2000, p.63)

Encontra-se nos dias de hoje, lugares que ainda não colocaram em seu cotidiano, atividades lúdicas para enriquecer as ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas, é ainda desvalorizado em algumas instituições. defasando o processo de construção de conhecimento.

Os Vários Olhares Sobre a Ludicidade

Existem muitos olhares, e muitos contares de pessoas que vivem, pensam e escrevem sobre a ludicidade, nos possibilitando ter ideias do papel e da importância deste termo tão discutido e utilizado na educação infantil.

Evoluímos muito no discurso a cerca do brincar e reconhecemos cada vez mais seu significado para a criança e suas possibilidades nas áreas da educação, cultura e lazer. Abordaremos aqui três Teorias: a Sociantropológica, Filosófica e Psicológica, como exemplos desta vastidão de “olhares’ sobre a ludicidade”.

Nesses “vários olhares sobre a ludicidade” percebe-se que não há uma concordância entre suas ideias, muito pelo contrário as dissonâncias foram fundamentais para que houvesse diferentes embasamentos teórico-metodológico que sustentaram suas obras.

Nas teorias Socioantropológicas verifica-se o ato de brincar como uma ação psicológico onde o brincar seria oposto a realidade.

Sobre isto Brougère afirma:

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como o real. (O Brincar e suas teorias, 2002, p.19)

Essa concepção traduz a psciologização contemporânea do brincar, ou seja, tenta justificar a necessidade de um individuo de se isolar das influências do mundo, durante uma brincadeira.

Ainda sobre esta concepção Brougère afirma:

Concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos não podem descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem. (O Brincar e suas teorias, 2002, p.20)

A concepção socioantropológica, também garante que o processo de aprendizagem é que torna possível o ato de brincar, pois afirma que antes que a criança brinque ela tem que aprender a brincar, reconhecendo assim certas características essenciais do jogo como o aspecto fictício que possui alguns deles. A respeito disto, Brougère, afirma:

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral, e cada brincadeira em particular, e a criança as aprende antes de utiliza-la em novos contextos, sozinha, ou em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. (O Brincar e suas teorias, 2002, p.22)

Após essa rápida análise da teoria Socioantropológica percebe-se que para ela o jogo é antes de tudo um lugar de construção de uma cultura lúdica e que para o jogo existirtem que haver uma cultura pré-existente a ele.

É dentro do quadro do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança. Nascendo neste período as Teorias filosóficas onde podemos citar como um dos maiores contribuintes desta teoria o Filósofo Froebel reconhecido como o "psicólogo da infância", ele acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão na natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Sobre isto Kishimoto afirma que Froebel:

Sustenta que a repreensão e a ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral. (O Brincar e suas teorias, p.60)

De acordo com a afirmação acima se percebe o quanto é importante para a criança que esta em fase de desenvolvimento a liberdade de brincar, de experimentar, e de ter a oportunidade de criar e recriar, possibilitando-a desenvolver suas habilidades físicas, intelectuais e morais.

Sobre esta teoria e sobre a prática froebeliana há quem afirme que teria havido uma ruptura da prática à passagem a prática, pós haveria jardineiras comandando a cultura infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares.

E por fim, as Teorias Psicológicas, essa teoria comtempla a concepção de que toda a atividade é lúdica desde que ela exerça por si mesma (pela criança), sem que seja pressionada por outro individuo.

Segundo Dantas, Esta teoria é marcada pela dialética Walloniana, que afirma-se simultaneamente um estado atual e uma tendência futura: as atividades surgem liberadas, livres, exercendo-se pelo simples prazer que encontram em fazê-lo.(O Brincar e suas teorias, 2002, p.113).

Como exemplo de uma ação que esta dentro desta concepção é o ato do andar de um bebê, como afirma Heloysa Dantas: Em certo sentido, pode-se dizer que toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade. (O Brincar e suas teorias, 2002, p. 114)

O que compreende a revolução do brincar esta teoria afirma que não somente durante a fase de se guando é um bebê que ocorre o mesmo padrão lúdico, mas se repete mais tarde em novos patamares do desenvolvimento. como afirma Heloysa Dantas, O grafismo é um bom exemplo de anterioridade do gesto em relação à intenção: a criança de três a quatro anos dirá que ainda não sabe o que esta desenhando, por que ainda não acabou.(O Brincar e suas teorias, 2002, p.116)

Esta concepção também busca justificar o porquê de que as crianças têm facilidades em aprender a manusear certos objetos, o qual os adultos encontram dificuldades. De acordo com Dantas, Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental.[...] as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos brincam com o computador, antes de tentar "usa-lo para". (O Brincar e suas teorias, 2002, p.116)

Nesta teoria reforça-se a ideia de que o brincar aproxima-se de fazer arte, como afirma Heloysa Dantas.

Pela reiteração do termo brincar quero sublinhar o caráter caprichoso e gratuito destas atividades, em que o adulto propõe mas não impõe, convida mas não obriga, mantém a liberdade através da oferta de possibilidades alternativas. (O Brincar e suas teorias, p. 117)

Dentro desta concepção também estão envolvidos relações entre o jogo e o trabalho, sobre isso, Heloysa Dantas afirma que, para Dewey o trabalho aparece como objetivação do pensamento, como aquela atividade que pode adicionar ao prazer do processo o beneficio do produto. (O Brincar e suas teorias, p.118)

Esta concepção afirma que o jogo tem o fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança, pós relata que todos os povos em todos os tempos contaram com os jogos como parte importante da educação de crianças, especialmente de crianças pequenas.

Brinquedoteca: Um Espaço de Construção do Lúdico

As brinquedotecas no Brasil começaram a surgir nos anos 80. Como toda idéia nova, apesar do encantamento que desperta, tem que enfrentar dificuldades não somente para conseguir sobreviver economicamente, mas também para se impor como instituição reconhecida e valorizada a nível educacional.

A incorporação do jogo como recurso para desenvolver e educar a criança, especialmente da faixa pré-escolar, cresce paralelamente à expansão de creches, estimulada por movimentos sociais de reivindicações populares.

Cunha (2009, p.13) afirma que:

Dento do contexto social brasileiro, a oportunização do brincar assumiu, através da brinquedoteca, características próprias, voltadas para a necessidade de melhor atender as crianças e as famílias brasileiras. Como consequência deste fato, seu papel dentro do campo da educação cresceu e hoje podemos afirmar, com segurança, que ela é um agente de mudança do ponto de vista educacional.

Cunha relata que, no Brasil as Brinquedotecas vêm ganhando espaço no contexto educacional melhorando significativamente o aprendizado, com características específicas, como o brincar livremente com finalidade educativa, atendendo as necessidades da comunidade escolar.

A mesma tem como objetivo proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente e por ser um local onde as crianças permanecem por algumas horas, é um espaço onde acontece uma interação educacional. E as pessoas que trabalham na brinquedoteca são educadores preocupados com a felicidade e com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças.

FROEBEL (1912, p.) concebe o brincar como “atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo. E os dons e brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.”

De acordo com Froebel, por meio da atividade livre, que as brinquedotecas podem proporcionar, a criança desenvolve sua estrutura física e psíquica, permitindo que a mesma cresça livremente. Já os brinquedos irão ajudar na realização das atividades que serão aplicadas. E assim a criança aprende com aquilo que lhe é natural, o brincar.

Segundo Nylse Helena da Silva Cunha, Presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABB):

a Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

De acordo com Cunha a brinquedoteca proporciona a criança estímulos para que ela possa desenvolver suas capacidades, permitindo que mesma tenha acesso a brinquedos diversificados em um ambiente apropriado e cheio de atrativos, onde ela possa explorar e se desenvolver cognitivamente.

Ressalta-se então, a importância da brinquedoteca no meio educacional como espaço que propicia diversos estímulos num momento tão decisivo como a infância, pois é nesta fase que ocorre o desenvolvimento harmonioso e consciente do educando, o que permite ampliar suas habilidades e capacidades de forma global.

Pode-se dizer que a Brinquedoteca é um espaço que permite na contemporaneidade, o resgate em vivenciar o lúdico esquecido pelas pessoas, e negado às crianças. Mas, acima de tudo como destaca CUNHA (2001, p. 16), ela tem a função de «fazer as crianças felizes, este é o objetivo mais importante».

Cunha afirma que, a Brinquedoteca proporciona à criança a felicidade do brincar de forma livre e muito significativa para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

A principal implicação educacional da brinquedoteca é a valorização da atividade lúdica, que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança.

Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais extremamente rígidos.

Além de resgatar o direito à infância, a brinquedoteca tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança tão ameaçada pela tecnologia educacional de massa. Nos últimos anos, a tecnologia e a ciência obtiveram avanços significativos sob todos os âmbitos, refletidos na sociedade atual. Mas, no que tange à infância e o desenvolvimento da criança, houve progressos e regressos.

O brincar, por exemplo, faz parte e interfere no desenvolvimento das crianças, e progressivamente, estudiosos da área da Psicologia, da Pedagogia e outras ciências, reconheceram a relevância do brincar para o desenvolvimento global das crianças.

Todavia, ocorreram regressos quanto ao espaço, tempo, objetos, condições de segurança, de liberdade e o convívio social que comprometeram as brincadeiras na fase infantil devido ao surgimento da modernidade e avanços tecnológicos.

Santos (2009, p.55) relata que: brinquedo industrializado é projetado pelo adulto para a criança, conforme concepção que o adulto possui, não cabendo a criança criar ou acrescentar nada e, em muitos momentos, devido ao alto custo do objeto, nem mesmo brincar com liberdade. Quando o brinquedo é oferecido como prova de status, para satisfazer a vaidade do adulto, as recomendações quanto ao uso são tantas, que restringem a atividade lúdica.

Segundo Santos muitos brinquedos tecnológicos, que geralmente vem com muitas funções que só um adulto consegue manipular, inibindo o desenvolvimento da criança, pois limitam a criatividade e a liberdade da mesma. E pelo fato de muitas vezes este brinquedo ter um alto custo, o adulto acaba fazendo muitas recomendações restringindo o ato de brincar.

As Brincadeiras e as Novas Tecnologias

As brincadeiras despertam nas crianças várias ações ao concretizar as regras do jogo, seja ela qual for, as mesmas procuram se envolver nessa brincadeira, e em relação ao lúdico os brinquedos e as brincadeiras relacionam-se diretamente com a criança, porém, não se confundem com o jogo, que aparece com significações opostas e contraditórias, visto que a brincadeira se destaca como uma ação livre e sendo supervisionada pelo adulto.

Diante disto Pinto (2003, p.27) afirma que:

Brinquedos e brincadeiras aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista como uma ação livre, já o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para as brincadeiras livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares.

Para a autora esse elementos que constituem o brinquedo e a brincadeira são definidas como regras preestabelecidas que exigem certas habilidades das crianças. Entretanto, a brincadeira é uma ação que não exige um objeto-brinquedo para acontecer, é jogando que a elas constroem conhecimentos que ajudará no seu desempenho escolar. Ao brincar a criança faz uma releitura do seu contexto sociocultural, em que a mesma amplia, modifica, cria e recria por meio dos papeis que irão representar.

Portanto, é fundamental a importância no que diz respeito a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo ensino pedagógico, diante dos conteúdos que podem ser ensinados por intermédio de atividades lúdicas em que a criança fica em contato com em diferentes atividades manipulando vários materiais, tais como jogos educativos, os didáticos, os jogos de construção e os apoios de expressão.

Considerando esses fatores, o desenvolvimento da diversidade de materiais obriga a necessidade de adequar os mesmos, quanto ao espaço da brincadeira contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, social e moral, sem que se perca a característica do brincar como ação livre, iniciada e mantida pela criança.

A importância do espaço lúdico na construção do conhecimento é oportunizar a criança observar o mundo imaginado por ela, e quando ela vê esta realidade de maneira muito distorcida, procuramos conversar com a mesma, esclarecendo as coisas, fazendo com que a criança fique mais perto da nossa realidade.

Esta é uma das formas de brincar mais saudáveis para o desenvolvimento da criança, razão pelo qual o “faz-de-conta” infantil deve ser tratado e subsidiado com seriedade, atribuindo o papel relevante no ato de brincar e na constituição do pensamento infantil. É brincando e jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo.

Para melhor compreensão é interessante o que Pinto (2003, p.65) nos diz:

O espaço lúdico não precisa ficar restrito a quatro paredes, ao contrario, deve fluir por todo o ambiente, dentro e fora das classes. Um dos objetivos desse espaço é favorecer o encontro de crianças, para brincar, jogar, fazer amigos, propiciar a convivência alegre e descontraída dos frequentadores.

Seguindo o pensamento da autora, esse espaço a criança interage com o meio físico, com outras crianças e com adultos, construindo assim, regras de convivência e competência, treina suas habilidades e capacidades de ganhar ou perder, saber respeitar suas diferenças dos outros, aprender a lutar por seus direitos, defender seu espaço, mas respeitar o do amigo. Parecem coisas tão simples e tão óbvias, mas são muito difíceis de fazer na prática.

Essas atividades lúdicas têm objetivos diversos, usadas para divertir, outras vezes para socializar, promover a união de grupos e, num enfoque pedagógico serve como instrumento para transmitir conhecimentos. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança. Ela influenciou particularmente na cultura ludicidade.

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma; ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Ela está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. A cultura retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto, é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira. A mesma incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas.

Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, por meio das brincadeiras, em personagens vistos na televisão. De qualquer modo, a televisão tornou-se uma fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeira, o que só pode reforçar sua presença junto à criança.

Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação. A mesma não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada, reciprocamente, a brincadeira permite à criança apropriar-se de certos conteúdos da televisão.

A televisão tem influência sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles. Seja diretamente por intermédio das emissões dos programas ou indiretamente através dos brinquedos que se adaptaram à sua lógica, a televisão intervém muito profundamente na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica.

Quando o aluno se volta para a sociedade atual, por meio da informática, não está apenas frente a um novo instrumento de consumo ou brinquedo. O computador estrutura um novo recorte da realidade. Um recorte que possibilita ao usuário recriar uma parte da realidade. Este fato nunca antes tinha acontecido nas dimensões atuais.

Pesquisas apontam que computador, videogames, filme e programa de TV com conteúdo adequado estimulam a seleção de informação, a capacidade de dedução e a lógica.

Entretanto, com o desenvolvimento das sociedades e das transformações tecnológicas tudo isso se altera. As produções gradativamente se tornaram mais sofisticadas intelectualmente. O capitalismo criou um novo modelo de saber, onde a tecnologia assume uma dinâmica cada vez maior.

Com a criação da rede de computadores, e principalmente da internet, não basta apenas o sujeito aprender a lidar com as informações mais gerais. É preciso aprofundá-las, decodificando-as em toda a sua complexidade. Isto porque agora o sujeito está sozinho frente ao processo de transmissão e produção/reprodução das informações.

A base de informações maiores não virá dos professores, mas dos próprios computadores que poderão ser acionados nos lares, nas bibliotecas ou na própria escola. O professor se tornará então um orientador de formas de estudo mais adaptadas as necessidades dos alunos. (Santos, Santa Marli. p.80.)

Cabe aos professores, se quiserem participar deste processo de transformação social e uma constante reciclagem. Um professor atualizado é aquele que tem olhos no futuro e a ação no presente, para não perder as possibilidades que o momento atual continuamente lhe apresenta. (Santos, Santa Marli. p.80.)

As Contribuições do Lúdico na Construção do Conhecimento

O brincar é uma atividade constante na vida de toda criança, algo que lhe é natural e muito importante para o seu desenvolvimento. As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social e a maneira como a mesma brinca reflete sua forma de pensar e agir.

Negrine (1994, p.19) afirma que:

> as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Negrine relata que o lúdico é uma atividade de grande eficácia na construção do desenvolvimento infantil, pois o brincar gera um espaço para pensar, e que por meio deste a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, que é natural em toda criança, desenvolvendo a solidariedade e a socialização.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

De acordo com Vigotsky (1984, p.97):

> a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Vigotsky afirma que, por meio do brincar origina-se na criança a zona de desenvolvimento proximal que se define por funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que estão presente nas crianças em estado embrionário.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas.

Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Negrine (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

De acordo com Negrine é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica. E por meio de investigações, brincadeiras o educador consegue conhecer a realidade e o conhecimento prévio que cada criança traz consigo.

A criança por muito tempo foi considerada um adulto em miniatura. Ela tem características próprias e para se tornar um adulto, ela precisa percorrer todas as etapas de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional. Seu primeiro apoio nesse desenvolvimento é a família, posteriormente, esse grupo se amplia com os colegas de brincadeiras e a escola.

A brincadeira lúdica vem ampliando sua importância, deixando de ser um simples divertimento e tornando-se uma ponte entre a infância e a vida adulta.

A Brincadeira Despertando a Criatividade

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobra a capacidade da criança de imaginar e representar outras formas de expressão.. .

Trata-se de oferecer à criança os brinquedos que, por sua forma, sentido e manipulação, criarão possibilidades de desenvolver o raciocínio através do jogo.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexa de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira.

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para os outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. Na verdade, só o fato de colocarmos o material a disposição da criança permite que ela desenvolva sua atividade real. Com o material a criança age, e nessa idade toda a aprendizagem ocorre por meio da ação.

É através da apercepção criativa, mais do qualquer outra coisa, que o individuo sente que a vida é digna de ser vivida.

Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina.

Viver de maneira criativa ou viver de maneira não criativa constituem alternativas que podem ser nitidamente contrastadas.

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com abordagem do individuo a realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo.

Segundo Marzollo e Lloyd (1972, p.162): “a criatividade é basicamente uma atitude, que ocorrem facilmente entre as crianças pequenas, mas que que precisa ser mantida e reforçada para não ser sacrificada no nosso mundo excessivamente lógico”. Assim, brincando, a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais; isso vai dando a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e a aceitar a existência dos outros.

A criatividade também está situada no domínio cognitivo, mas exerce um influencia mais forte sobre o domino afetivo, e tem relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, pensamentos e ideias: Moyles, 2002, p.82) considera que “é um processo mais importante do que qualquer produto especifico para a criança pequena, como podemos constatar”. As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhes permitem representar e entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. As atividades expressivas das crianças de quatro anos inicialmente vão representar aquilo que as impressionou em situações de vida real, mas dentro de um ano ou dois as crianças rapidamente se tornam mais imaginativas e criativas, na medida em que sua capacidade de simbolizar aumenta.

Meek, (1985, p. 41) afirma que:

A criatividade e a imaginação estão enraizadas no brincar de todas as crianças pequenas e, portanto, são partes do repertório de todas as crianças, não de minorias talentosas. Ela diz enfaticamente que elas constituem a base da verdadeira educação.

Poderíamos dizer que o brincar leva naturalmente à criatividade, porque em todos os níveis do brincar as crianças precisam usar habilidades e processos que proporcionam oportunidades de ser criativo.

Para ser criativo é preciso ousar ser diferente, requer tempo e imaginação, o que está disponível para a maioria das crianças, requer autoconfiança, algum conhecimento, receptividade, senso de absurdo e a capacidade de brincar. Tudo isso faz parte da infância e, muito disso precisa ser estimulado com mais vigor no contexto da escola e da educação.

A Função do Brinquedo para o Desenvolvimento Integral do Ser Humano

Através do brinquedo, a criança inicia sua integração social; aprende a conviver com os outros, a situar-se frente ao mundo que a cerca, pois brincar não é perda de tempo, nem simplesmente uma maneira de preencher o tempo, pois a criança que não tem a oportunidade para brincar é como um peixe fora da água. Portanto, o brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente, tudo de uma maneira envolvente, em que ela desprende energia, imagina, constrói suas normas e cria alternativas para resolver imprevistos que surgem no ato de brincar.

Por essa razão, Callois apud Ferreira (199?) afirma que:

O brinquedo não se constitui numa aprendizagem do trabalho. Ele não prepara um ofício definido, mas admite que pode introduzir na vida em seu conjunto geral fazendo crescer as capacidades de superar os obstáculos ou de enfrentar dificuldades.

Portanto, o brinquedo facilita a compreensão da realidade, é muito mais um processo do que um produto, não é o fim de uma atividade ou o resultado de uma experiência, por ser essencialmente dinâmico. O brinquedo possibilita a emergência de comportamentos espontâneos e improvisados, exigindo movimentação física, emocional, além de provocar desafio mental. E neste contexto, a criança só ou com companheiros integra-se ou volta-se contra o ambiente em que está.

Por outro lado, o padrão do desempenho e normas cabe aos participantes criar; há liberdade para tomar decisões. A direção que o brinquedo segue é determinada pelas variáveis de personalidade da criança, do grupo e do contexto social em que as mesmas vivem. O brinquedo é a essência da infância; é o veículo do crescimento, o caminho que dá à criança condições para explorar o mundo, tanto quanto o adulto, possibilitando descobrir e entender seus sentimentos, as suas ideias e sua forma de reagir.

Assim, uma criança, ao se apropriar de uma boneca, poderá denominá-la de mãe ou de qualquer outra pessoa, dependendo do momento em que se passar a brincadeira. Nesse instante, é liberada a criatividade, a imaginação, o significado, a especificidade.

Ao término desse estudo conclui-se que o lúdico é uma forma facilitadora de aprendizado. Com ele a criança desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais., podendo assim interagir com o meio em que vive de forma dinâmica e prazerosa. O jogo, a brincadeira e o brinquedo não podem ser ignorados nas fases iniciais da vida da criança e, infelizmente, é o que acontece quando muito professores, em função de não terem acesso a informações mais precisas sobre o lúdico, acabam agindo de maneira tradicional, deixando de utilizar esse elemento facilitador no processo de formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Precisamos incentivar os professores para trabalharem de forma dinamizadora, criando atividades que possam chamar a atenção da criança no ambiente escolar, possibilitando a construção de ideias e conceitos que contribuam na sua vida como seres que vivem, lutam e participam em uma sociedade que precisa lutar pelos direitos humanos. O bom êxito de toda atividade lúdica pedagógica depende exclusivamente do adequado preparo e liderança do professor.

Brougére (2000) tem razão em afirmar que: Encontramo-nos frente a uma brincadeira que sujeita a conteúdos definidos socialmente, não é mais brincadeira, transformou-se em uma atividade controlada pela mestra que se utiliza na educação para manter os alunos interessados em sua proposta.

Portanto, a realidade observada dessa prática na pesquisa mostra que, com o passar do tempo, esta dificuldade também estará superada. Mas, na educação, o agora é mais importante que o ontem, devendo servir de base para as decisões do amanhã e um estudo detalhado de todas as questões permitirá mudanças gradativas que não devem servir apenas para a escola em questão, mas também para professores e administradores escolares que, assim, oferecerão melhores condições de crescimento e aproveitamento na escola. Ao estabelecermos uma proposta de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, engajamo-nos nas distintas estruturas de apresentação para o exercício da cidadania. Afinal, educar o ser humano é prepará-lo para a vida, independente dos desafios que possamos encontrar.[17]

17 Fonte: www.webartigos.com – Por Angela da Conceição Pena/Maria Augusta Lima das Neves

Recreação e Lazer

Embora, atualmente, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil seja amplamente reconhecida, é comum observarmos crianças, por vezes muito pequenas, com uma rotina bastante atribulada, tomada por diversas atividades e compromissos. Muitas vezes, fica difícil encontrarmos alguma brecha, na correria do dia a dia dessas crianças, na qual elas possam, simplesmente, ter espaço e tempo para brincar. Mas, afinal, por que o brincar é considerado algo tão importante para o desenvolvimento das crianças?

Segundo Vygotsky (1989) - o brincar cria a chamada zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança se apresenta além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual. Para Vygotsky, o brincar também libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura.

Quando duas crianças brincam de ser um bebê e uma mãe, por exemplo, elas fazem uso da imaginação, mas, ao mesmo tempo, não podem se comportar de qualquer forma; devem, sim, obedecer às regras do comportamento esperado para um bebê e uma mãe, dentro de sua cultura. Caso não o façam, correm o risco de não serem compreendidas pelo companheiro de brincadeira.

Brincar com outras crianças é muito diferente de brincar somente com adultos. O brinquedo entre pares possui maior variedade de estratégias de improviso, envolve mais negociações e é mais criativo (Sawyer, 1997). Assim, ao brincar com seus companheiros, a criança aprende sobre a cultura em que vive, ao mesmo tempo em que traz novidades para a brincadeira e ressignifica esses elementos culturais. Aprende, também, a negociar e a compartilhar objetos e significados com as outras crianças.

O brincar também permite que a criança tome certa distância daquilo que a faz sofrer, possibilitando-lhe explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes são difíceis de enfrentar. Autores clássicos da psicanálise, como Freud (1908) e Melanie Klein (1932, 1955), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, contexto no qual ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias.

Já Winnicott (1975), pediatra e psicanalista inglês, faz referência à dimensão de criação presente no brincar. Segundo esse autor, é muito mais importante o uso que se faz de um objeto e o tipo de relação que se estabelece com ele do que propriamente o objeto usado. A ênfase está no significado da experiência para a criança. Brincando, ela aprende a transformar e a usar os objetos, ao mesmo tempo em que os investe e os “colore” conforme sua subjetividade e suas fantasias. Isso explica por que, muitas vezes, um urso de pelúcia velho e esfarrapado tem mais importância para uma criança do que um brinquedo novo e repleto de recursos, como luzes, cores, sons e movimento.

Dessa forma, percebe-se como o brincar é algo essencial para o desenvolvimento infantil. Uma criança que não consegue brincar deve ser objeto de preocupação. Disponibilizar espaço e tempo para brincadeiras, portanto, significa contribuir para um desenvolvimento saudável. É importante também que os adultos resgatem sua capacidade de brincar, tornando-se, assim, mais disponíveis para as crianças enquanto parceiros e incentivadores de brincadeiras.[18]

A importância das brincadeiras na educação

Hoje, as questões referentes à infância têm sido objeto de notícias e debates porém, entre nós, parece ainda não estar claro o significado do termo.

Apesar da dificuldade em conhecer as diferentes infâncias e como viviam as crianças nos distintos povos, o pouco que se sabe sobre elas deve-se aos objetos que utilizavam e às atividades que mais praticaram em suas vidas, ou seja, seus brinquedos e suas brincadeiras.

Deve-se ressaltar, porém, que grande parte das brincadeiras teve origem nos costumes populares cujas práticas eram mais realizadas pelos adultos do que pelas próprias crianças, mostrando assim o desconhecimento da infância.

Com o Concílio de Trento, os jogos e brincadeiras foram considerados pecaminosos pela Igreja Católica e banidos da cultura popular, permanecendo sua realização entre os pequenos. No entanto, dadas as transformações pelas quais vêm passando a sociedade, eles tendem a desaparecer se nós educadores não fizermos um movimento de resgate das atividades lúdicas ressaltando sua importância para o desenvolvimento da criança.

É importante salientar, que as brincadeiras infantis que ainda persistem em todo o mundo são quase sempre jogos muito simples e divertidos. Não demandam objetos, desenvolvem muitas habilidades e, historicamente, se originaram de práticas culturais e religiosas realizadas pelos adultos ao longo dos tempos.

Quanto aos brinquedos, objetos feitos para brincar, muitos constituem o único registro da vida dos pequenos em algumas épocas, sabendo-se que, em sua grande maioria, chegaram até nós após terem sido encontrados junto aos túmulos das crianças ou de seus mestres.

18 Texto adaptado de Fernanda Martins Marques e Helenise Lopes Ebersol

Evidentemente que muitos desses objetos pertenceram aos pequenos das classes mais abastadas da população, ou seja, da nobreza ou da aristocracia, sendo poucos registros daqueles pertencentes às camadas populares ou aos filhos de escravos, até mesmo porque viver a infância, do ponto de vista da importância dos pequenos em várias sociedades, pode ter sido um privilégio de poucos.

De qualquer forma, as crianças, em diferentes momentos históricos e em diversos povos, deixaram-nos um legado importante, seus brinquedos e brincadeiras, dando pistas aos estudiosos da maneira como viviam.

Sabe-se, portanto, que muitos jogos e brincadeiras não se originaram entre as crianças, mas entre os adultos que nem sempre os utilizavam enquanto divertimento, mas como ritos religiosos carregados de conteúdos simbólicos.

Dentre eles podemos lembrar, por exemplo, do jogo Real de Ur encontrado na Mesopotâmia, com peças de madrepérola e lápis lazuli e o Senet,muito comum entre os egípcios cujo tabuleiro era de ébano e as peças, os bailarinos, eram de ouro.

Este jogo tinha um significado religioso simbolizando a passagem do mundo terrestre para a outra vida.

Muitos jogos de percurso que existem ainda hoje tiveram sua origem no Senet e foram se modificando.

Além do Senet, que parece ter sido um jogo de adultos, sabe-se que na Antiguidade, também as crianças egípcias tinham vários brinquedos. Era comum entre elas o uso de bolas coloridas de argila com pedras dentro para atrair a atenção. Possuíam, também, animais de madeira com a cabeça articulada e os olhos de vidro, além de bonecas confeccionadas com diversos materiais, inclusive ouro.

Embora a presença de bonecas entre diversos grupos humanos parece estar mais ligada à religião, com o tempo elas acabaram por representar a figura feminina, quer através da maternagem, quer como mensageiras da moda.

Os gregos tiveram grandes contribuições no universo lúdico infantil. Entre eles, as crianças comumente se divertiam com brinquedos de cerâmica e com o aro, um arco que rolava pelo chão. Em 400 a. C., Hipócrates, o “Pai da Medicina”, como era conhecido, já recomendava sua prática como um excelente exercício para as pessoas de fraca constituição física. Sua popularização, entretanto, acabou ocorrendo somente no século XIX.

Dada a sua forma cúbica, os astrágalos dos carneiros (ossos do joelho), parecem ter sido os ancestrais dos dados. Na Grécia eram usados como uma forma de consulta aos deuses, por essa razão, uma vez lançados ao ar e dependendo da posição em que caiam tinham um significado.

Naquele país os dados confeccionados com ossos, conchas e varetas parecem ter sido usados pelo herói Palamedes para distrair suas tropas durante a guerra de Tróia. Também na Odisséia de Homero há uma passagem em que os pretendentes da rainha Penélope jogavam dados sobre peles de boi, diante do palácio real de Ítaca.

Mas não só os mesopotâmios, egípcios e gregos nos deixaram algumas brincadeiras como herança, os romanos, os chineses, os indígenas mesoamericanos e brasileiros também.

Os romanos, graças a algumas ruínas encontradas em várias partes da Europa, tiveram importantes contribuições na área lúdica. As ruínas de Conímbriga, em Portugal, ou de Tarragona, na Espanha, guardam importantes testemunhos da infância de nossos antepassados.

No que diz respeito a Conímbriga, segundo Namora (2000) encontramos nas suas coleções até o presente momento, um interessante e precioso conjunto de jogos e brinquedos que chegaram até nós cuja origem remonta à antiguidade clássica. Dentre eles está o Labirinto de Creta, conhecido também como Labirinto do Minotauro, usado para decorar os pisos dos quartos das crianças.

Flautas e apitos de ossos, dados e objetos miniaturizados do mundo adulto faziam parte da cultura infantil romana.

No Museu de Tarragona pode-se observar a existência de uma boneca de marfim, com braços e pernas articulados, que testemunha o papel que tal objeto representou na vida das crianças romanas.

Historicamente é possível perceber que, entre os romanos, não apenas as crianças possuíam atividades lúdicas, mas os jovens e adultos também. Assim, os labirintos, o jogo de damas, o jogo do soldado e inúmeras outras atividades eram praticadas por aquele povo.

Tais exemplos mostram que algumas atividades lúdicas eram comuns a todas as pessoas, não sendo, portanto reservadas apenas às crianças.

Conta-se que a amarelinha pode ter sido criada pelos soldados romanos como forma de entreter as crianças pelos locais por onde passavam. Como as estradas eram pavimentadas com pedras, a superfície tornava-se ideal para a prática da atividade, difundindo-se, posteriormente, por toda a Europa.

Sabe-se, ainda, que as crianças romanas jogavam bolinhas de gude, cuja origem não se pode precisar. Inicialmente, usavam nozes, pedras e grãos de cereais.

É interessante notar, por exemplo, que no Líbano hoje, o jogo de bolinhas de gude é realizado na época da Páscoa, quando são utilizados ovos no lugar das bolinhas sendo posteriormente ingeridos pelas crianças e adultos.

É importante salientar que embora, à primeira vista os romanos parecem ter criado muitas atividades lúdicas, a história mostrou que a maioria delas não passou de atividades já conhecidas e praticadas pelos egípcios e gregos.

Além dos romanos, os chineses também tiveram importantes contribuições do ponto de vista lúdico. Da China parece ter vindo o jogo de palitos ou de varetas de bambu, cuja prática era comum especialmente entre os adultos. Através dele os oráculos consultavam as divindades.

As pipas ou papagaios, como são chamados entre nós, também tiveram sua origem no Oriente o os registros de seu uso antecedem ao nascimento de Cristo, quando um general chinês utilizou-os para enviar mensagens à tropas sitiadas.

Mas não foram só os antigos que deixaram suas heranças culturais mantidas através das práticas lúdicas infantis. Também os indígenas Mesoamericanos e brasileiros tiveram importantes contribuições nessa área.

Entre os indígenas mexicanos (olmecas, astecas e maias) o jogo era mais do que uma diversão. Tinha um caráter religioso. O mais conhecido e praticado era o jogo da pelota (bola) A bola feita de látex, pesava entre 3 e 4 quilos. A quadra em forma de I representava o universo, a bola o sol em sua viagem diária pelo céu e as regras do jogo indicavam a luta do bem contra o mal.

As crianças dessas civilizações aprendiam no convívio com os adultos, o que nos leva a deduzir que as atividades dos pequenos confundiam-se com as dos mais velhos, uma vez que meninos e meninas tinham os tinham como modelos a serem seguidos.

Apesar da violência de algumas práticas lúdicas, sabe-se que, entre aqueles indígenas, os pais tinham muito afeto e consideração pelas suas crianças.

Os indígenas brasileiros também nos deixaram um importante legado no plano dos brinquedos e brincadeiras .Ao tratar do assunto, Altmann (1999) mostrou que a princípio a criança é seu próprio brinquedo. A exploração do seu corpo e do corpo materno tornaram-se interessantes brincadeiras. A observação da natureza e a utilização de folhas, troncos e sementes, acabam transformando-se em objetos-brinquedos dando asas à imaginação infantil.

Folhas e cascas de árvores servem como fôrma para os objetos de barro, utilizados durante as brincadeiras.

O barro, colhido pelas mães na beira dos rios, triturado, modelado e seco, recebe inúmeros adornos de sementes ou penas, dando origem às mais diferentes figuras.

Assim, mesmo que as bonecas indígenas não tenham sido transmitidas à cultura brasileira pela cultura europeia, elas surgem como a representação da maternagem e são geralmente de barro, apresentando seios fartos, nádegas grandes, tentando imitar mulher grávida .

Também é com o barro que as crianças xavantes, por exemplo, ainda hoje constroem suas casas. Primeiro espetam os paus no chão e como essa atividade é mais difícil de fazer, costumam a reaproveitar casas construídas pelas maiores que já as abandonaram. Usam, ainda para a decoração os materiais encontrados na natureza.

Além do barro, as crianças indígenas usam a madeira para confeccionar seus brinquedos. É com os troncos de árvores que elas constroem o bodoque _ arma manejada por elas_ para abater caças, aves e lagartixas.

É, ainda, com madeira e barro que os indígenas confeccionam piões que fazem girar eximiamente, num movimento ágil das mãos.

Das cabaças surgem os chocalhos utilizados para espantar os maus espíritos, transformando-se, também, em instrumentos de festividades ou cerimônias religiosas. Com fios entrelaçados entre os dedos das mãos, constroem inúmeras figuras dando asas à imaginação, que é o caso da cama-de-gato.

Espetam penas no sabugo do milho, que atiram ao ar. Confeccionam petecas com base de palha de milho ou de couro. Divertem-se em atividades lúdicas coletivas imitando os animais. Garantem sua cultura.

Muitas das brincadeiras realizadas pelas crianças, ainda hoje, são produtos de diferentes culturas e deveriam ser preservadas.

Em sua pesquisa, a estudiosa Renata Meirelles (2007) investigou os brinquedos e brincadeiras que ainda persistem entre as crianças brasileiras. Estão entre elas as brincadeiras de roda, o pião feito com diferentes materiais, inclusive com tampas dos frascos de detergente, a amarelinha também chamada de macaca, o caracol, as brincadeiras de mão, os currupios, os brinquedos que reproduzem o meio adulto feitos de materiais naturais ou de sucata, as cinco marias, a cama de gato, as pernas de pau, o cavalo de pau, a casinha, a bolinha de gude e o elástico.

No entanto, as transformações que vimos sofrendo produto de um mundo globalizado, caracterizado pelo crescimento da urbanização, da industrialização e aumento no consumo, têm ameaçado a infância, sua cultura e seu direito à brincadeira. A infância está desaparecendo, porque as crianças estão se transformando em adultas antes do tempo. A cultura, porque uma vez distantes do repertório infantil, muitas brincadeiras desaparecerão carregando consigo saberes milenares. Quanto ao direito à brincadeira, ele só parece existir no papel, pois, na prática a realidade é bem outra.

Diante desse quadro surgem algumas questões que merecem ser analisadas Do que brincam, hoje, as crianças brasileiras? Como e onde realizam suas brincadeiras, quais os seus parceiros? Até que ponto elas ainda possuem o direito à infância?

Uma investigação realizada por Dodge e Carneiro (2007) com pais, de crianças entre 6 e 12 anos, dos diversos segmentos sociais, em 77 municípios brasileiros das diversas regiões do país , observou-se que além de se modificarem, as atividades lúdicas realizadas antigamente estão desaparecendo. As brincadeiras mais comuns, ou seja, realizadas por seus filhos pelo menos três vezes na semana eram **assistir TV, vídeos e DVDs,** brincar com animal de estimação, cantar e ouvir música, desenhar, andar de bicicleta, patins, patinetes, carrinhos de rolimã, jogar bola, brincar de pega-pega**, polícia-e-ladrão,** esconde-esconde, brincar de boneca, brincar com coleções e **ficar no computador**.

A TV e os demais equipamentos tecnológicos, vídeo-games, jogos de internet, vêm crescendo assustadoramente entre os pequenos. Enquanto os últimos ainda, constituem o universo de uma pequena camada da população, a primeira tem sido um movimento universal. Isso não significa negar a sua existência, mas analisá-la de forma mais criteriosa de modo que não traga tantas consequências funestas às nossas crianças.

Quanto ao computador e os vídeos embora se constituam em equipamentos reservados, no Brasil, ainda, a uma classe social mais privilegiada, são aspirados pelas crianças e pais com condições econômicas inferiores. E isso nos parece uma viagem sem volta.

Tais alterações, contudo, não ocorreram somente no plano das escolhas das brincadeiras, mas puderam ser observadas também no que tange aos companheiros, aos espaços e aos tempos de brincar.

A atividade lúdica para ser aprendida necessita de parceiros, pais, amigos, irmãos, professores... Eis a grande dificuldade.

Por um lado, a falta de disponibilidade de tempo dos pais e das gerações mais velhas de estarem com seus filhos, facilita o desconhecimento de repertórios de brincadeiras. O brincar se aprende num processo de imitação, portanto os pequenos só podem aprender com seus pares, sejam eles adultos ou crianças.

Por outro, como as famílias atualmente estão menores, há um grande número de crianças que brincam sozinhas e, por vezes, apenas com um animal de estimação. Logo, a falta de relacionamento com os outros tanto dificulta a construção de um repertório de brincadeiras quanto favorece ao empobrecimento cultural.

Outro obstáculo para o desenvolvimento do brincar e a preservação da cultura da infância é questão do espaço físico. Por todas as partes vive-se o problema da insegurança e isso tem afetado particularmente as crianças.

Embora a maior parte dos pais entrevistados tivesse colocado que o local onde os pequenos mais brincam ainda é o quintal, sobretudo em cidades do Norte, Nordeste e Centro Oeste, o espaço comum, mencionado pelos pais das diferentes regiões brasileiras para a prática das atividades lúdicas é a escola .

Tal escolha não está associada à garantia da cultura, mas à existência de uma segurança maior, a grande preocupação das famílias atualmente Outro entrave em relação à brincadeira é a falta de tempo das próprias crianças. O trabalho infantil e as atividades domésticas por um lado e o excesso de atividades extracurriculares, por outro, têm se constituído em grandes impedimentos à realização do brincar. Especialmente as atividades extracurriculares têm sido impostas às crianças dada a grande ansiedade dos pais por conta de fornecer elementos para que os filhos entrem rapidamente no mercado de trabalho. Embora participar de atividades extracurriculares seja um privilégio das crianças de classes mais altas, os pais das classes baixas têm as mesmas preocupações, mas como dependem muitas vezes da mão de obra infantil para aumentar o orçamento familiar, não têm condições de oferecer outras atividades aos filhos.

De qualquer forma as crianças estão privadas do brincar, da cultura lúdica e de viver a sua infância.

Aí vem a última questão. Como ficam os profissionais da educação diante desta nova realidade?

Recentemente vem sendo manchete dos jornais o fato de que as mazelas da educação são consequências do despreparo dos seus profissionais. Evidentemente que não será possível esgotar o debate à questão.

Penso que nós profissionais da educação temos que engrossar cada vez mais, a luta pelo direito ao brincar na infância, o direito de a criança viver essa etapa tão importante da sua vida e a escola foi apontada como o lócus onde a brincadeira pode se realizar com segurança e também onde os pequenos dispõem de parceiros para isso.

Falta a nós, professores, nos apropriarmos desse tipo de conhecimento, aumentarmos nossos repertórios, observarmos e registrarmos os avanços proporcionados pelo brincar, utilizando-o não apenas como uma metodologia de trabalho, mas como uma forma de possibilitar à criança a descoberta do mundo que a cerca e resgatar a cultura.

Os países desenvolvidos estão atentos para isso. Por que o Brasil não pode perseguir esta meta?

Diante de todas as reflexões concordo com a educadora britânica Catty Nutbrown para quem " Parar para ouvir um avião no céu, agachar-se para observar uma joaninha numa folha, sentar numa rocha para ver as ondas se espatifarem contra o cais _ as crianças têm sua própria agenda e noção de tempo. Conforme descobrem mais sobre o mundo e seu ligar nele, esforçam-se para não ser apressadas pelos adultos. Precisamos ouvir suas vozes". (Relatório Global:2007,p.1)[19]

O brincar, o jogo e o desenvolvimento social

Nos tempos atuais, as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem a escola elementar com ênfase na alfabetização e números (escolarização) e as que introduzem a brincadeira valorizando a socialização e a re-criação de experiências. No Brasil, grande parte dos sistemas pré-escolares tende para o ensino de letras e números excluindo elementos folclóricos da cultura brasileira como conteúdos de seu projeto pedagógico. As raras propostas de socialização que surgem desde a implantação dos primeiros jardins de infância acabam incorporando ideologias hegemônicas presentes no contexto histórico-cultural. (OLIVEIRA, 2000)

Pretende-se analisar o papel da cultura como elemento determinante do modelo de escola que prevalece, na perspectiva da nova sociologia da educação. Fatores de ordem social, econômica, cultural e política são responsáveis pelo tipo de escola predominante. Desde tempos passados, a educação reflete a transmissão da cultura, o acervo de conhecimentos, competências, valores e símbolos. Não se pode dizer que a escola transmite o patrimônio simbólico unitário da cultura entendido na acepção de sociólogos e etnólogos, como o conjunto de modos de vida característicos de cada grupo humano, em certo período histórico (BORJAS, 1992, 45).

O repertório cultural de um país, repleto de contradições, constitui a base sob a qual a cultura escolar é selecionada. Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluídas moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares que daí decorrem resultam no perfil da escola e, no caso brasileiro, geram especialmente pré-escolas destinadas à clientela de 4 a 6 anos dentro do modelo escolarizado. As raízes desse processo encontram-se no longo período de colonização portuguesa, preservadas pelo irrisório investimento no campo da educação básica.

"Entretanto, sugere que, no início, a educação deve ser "somente protetora, guardadora e não prescritiva, categórica, interferidora" e que o desenvolvimento da humanidade requer a liberdade de ação do ser humano, "a livre e espontânea representação do divino no homem", "objeto de toda educação bem como o destino do homem". Entende que é destino da criança "viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder". A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos. Ao elevar o homem à imagem de Deus, criador de todas as coisas, postula que a criança deve possuir as mesmas qualidades e "ser produtiva e criativa". Dessa forma, para que o ser humano expresse a espiritualidade de Deus, seria necessária "a liberdade para auto-atividade e autodeterminação da parte do homem, criado para ser livre à imagem de Deus." (FROEBEL, 1912, p.11)

Para Froebel (1912) As concepções de homem e sociedade envolvendo a liberdade do ser humano de autodeterminar-se, buscar o conhecimento para a humanidade desenvolver-se, definem a função da educação infantil que se reflete no brincar, considerado "a fase mais importante da infância" do desenvolvimento humano neste período por ser a auto-ativa representação do interno a representação de necessidades e impulsos internos, "a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna no homem e de todas as coisas". Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre falamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Considerado por Blow (1911), psicólogo da infância, Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança. Sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre objetos culturais e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Froebel concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende, também, que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. A perspicácia do educador leva-o a compreender que a educação é ato intencional, que requer orientação,

19 PorMaria Ângela Barbato Carneiro

materializados na função da jardineira usar materiais para facilitar a construção do conhecimento de pré-escolares. Entretanto, a aquisição do conhecimento, requer a auto-atividade, capaz de gerar auto-determinação que se processa especialmente pelo brincar.

O jogo e a educação infantil

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronúncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, tem suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

O papel do professor

Apesar do jogo ser uma atividade espontâneas nas crianças, isso não significa que o professor não necessite ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive, uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com que trabalha.

A criação de espaços e tempos para os jogos é uma das tarefas mais importantes do professor, principalmente na escola de educação infantil. Cabe-lhe organizar os espaços de modo a permitir as diferentes formas de jogos, de forma, por exemplo, que as crianças que estejam realizando um jogo mais sedentário não sejam atrapalhadas por aquelas que realizam uma atividade que exige mais mobilidade e expansão de movimentos.

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam pelo material de que são feitos. Lembrando sempre da importância de respeitar e propiciar elementos que favoreçam a criatividade das crianças. A sucata é um exemplo de material que preenche vários destes requisitos.

Uma observação atenta pode indicar o professor que sua participação seria interessante para enriquecer a atividade desenvolvida, introduzindo novos personagens ou novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagem.

Valorizar as atividades das crianças, interessando-se por elas, animando-as pelo esforço, evitando a competição, pois em jogos não competitivos não existem ganhadores ou perdedores. Outro modo de estimular a imaginação das crianças é servir de modelo, brincar junto ou contar como brincava quando tinha a idade delas. Muitas vezes o professor, que não percebe a seriedade e a importância dessa atividade para o desenvolvimento da criança, ocupa-se com outras tarefas, deixando de observar atentamente para poder refletir sobre o que as crianças estão fazendo e perceber sue desenvolvimento, acompanhar sua evolução, suas novas aquisições, as relações com as outras crianças, com os adultos.

Concepções de Piaget e Vygotsky sobre o jogo

Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por consequência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Já Vygotsky (1989), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Segundo ele, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Enquanto Vygotsky fala do faz-de-conta, Piaget fala do jogo simbólico, e pode-se dizer segundo Oliveira (1990), que são correspondentes. “O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança”. (Oliveira, 1990), lembrando que ele afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento.

As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. (Vygotsky, 1989). Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

NEGRINE (1994), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica". Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

Porque é importante brincar?

Para CUNHA (1994), o brincar é uma característica primordial na vida das crianças. Segundo a autora o brincar para a criança é importante:

- Porque é bom, é gostoso e dá felicidade, e ser feliz é estar mais predisposto a ser bondoso, a amar o próximo e a partilhar fraternalmente;

- Porque é brincando que a criança se desenvolve, exercitando suas potencialidades;

- Porque, brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento;

- Porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo;

- Porque, brincando, aprende a participar das atividades, gratuitamente, pelo prazer de brincar, sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo alguma coisa inteligente e criativa;

- Porque, brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite;

- Porque, brincando, a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida. (CUNHA, 1994)

- Sendo assim fica claro que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Papel do educador na educação lúdica

Para se ter dentro de instituições infantis o desenvolvimento de atividades lúdicas educativas, é de fundamental importância garantir a formação do professor e condições de atuação. Somente assim será possível o resgate do espaço de brincar da criança no dia-a-dia da escola ou creche.

"A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si de do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor". (ALMEIDA,1987,p.195)

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Nós professores podemos através das experiências lúdicas infantis obtermos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

A aplicação de jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas.

No brincar espontâneo podemos registrar as ações lúdicas a partir da: observação, registro, análise e tratamento. Com isso, podemos criar para cada ação lúdica um banco de dados sobre o mesmo, subsidiando de forma mais eficiente e científica os resultados das ações. É possível também fazer o mapeamento da criança em sua trajetória lúdica durante sua vivência dentro de um jogo ou de uma brincadeira, buscando dessa forma entender e compreender melhor suas ações e fazer intervenções e diagnósticos mais seguros ajudando o indivíduo ou o coletivo.

Com isso podemos definir, a partir de uma escolha criteriosa, as ações lúdicas mais adequadas para cada criança envolvida, respeitando assim o princípio básico de individualidade de cada ser humano.

Já no brincar dirigido pode-se propor desafios a partir da escolha de jogos, brinquedos ou brincadeiras determinadas por um adulto ou responsável. Estes jogos orientados podem ser feitos com propósitos claros de promover o acesso a aprendizagens de conhecimentos específicos como: matemáticos, lingüísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, culturais, naturais, morais etc. E um outro propósito é ajudar no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motriz, lingüístico e na construção da moralidade (nos valores).

O educador tem como papel ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário mesclar momentos onde orienta e dirige o processo, com outros momentos onde as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.

É papel do educador observar e coletar informações sobre as brincadeiras das crianças para enriquecê-las em futuras oportunidades. Sempre que possível o educador deve participar das brincadeiras e aproveitar para questionar com as crianças sobre as mesmas. É importante organizar e estruturar o espaço de forma a estimular na criança a necessidade de brincar, também visando facilitar a escolha das brincadeiras.

Nos jogos de regras o professor não precisa estimular os valores competitivos, e sim tentar desenvolver atitudes cooperativas entre as crianças. Que o mais importante no brincar é participar das brincadeiras e dos jogos.

Estimular a imaginação infantil, para isso o professor deve oferecer materiais dos mais simples aos mais complexos, podendo estes brinquedos ou jogos serem estruturados (fabricados) ou serem brinquedos e jogos confeccionados com material reciclado (material descartado como lixo), por exemplo: pedaço de madeira; papel; folha seca; tampa de garrafa; latas secas e limpas; garrafa plástica; pedaço de pano etc. Todo e qualquer material cria para a criança uma possibilidade de fantasiar e brincar.

Segurança dos brinquedos: alguns cuidados e sugestões

As crianças, acostumadas que estão a passarem grande parte do tempo em frente à TV, são vítimas ingênuas dos apelos da publicidade e desorientam os pais com exigências sutis, declaradas e até abusadas. Como nenhum pai agüenta a cantilena e até as pirraças comuns aos baixinhos contrariados, acabam cedendo aos seus apelos. Mas é necessário que estejam atentos para comprarem produtos que tenham alguma utilidade para as crianças, e mais, que não tragam danos imediatos ou futuros. Vamos a alguns conselhos:

Brinquedo é um tipo de treinamento divertido para a criança, através dele é que ela começa a aprender, conhecer e compreender o mundo que a rodeia.

Existem brinquedos para todas as faixas etárias. Não adianta forçar a natureza. Quanto mais adequado à idade da criança, mais útil ele é. Se o brinquedo puder ser utilizado em várias idades acompanhando o desenvolvimento, melhor ainda.

Brinquedos que servem para adultos brincarem e crianças assistirem não são estimulantes. Pelo contrário: habituam a criança a ser um mero espectador.

Bom brinquedo estimula a imaginação e desenvolve a criatividade. Brinquedos que ensinam apenas a repetir mecanicamente o que os outros fazem são prejudiciais, irritantes e monótonos.

Criança gosta de brinquedos que possibilitem ação e movimento, com isso, aprende a coordenar olhos, mãos e o corpo, garantindo com naturalidade e prazer uma maior saúde física e mental no futuro.

Brinquedo sério é aquele que educa a criança para uma vida saudável, livre, solidária, onde o companheirismo e a amizade sejam os pilares básicos.

Evite tudo o que condiciona a padrões discutíveis como a discriminação sexual, racial, religiosa e social. Afaste brincadeiras que incentivam a vitória a qualquer custo, a esperteza fora das regras, à conquista de lucro ilegal, a compra ou venda através de meios desonestos.

Apresentei de forma resumida algumas ideias sobre o brincar. Agora cabe a cada leitor fazer uma reflexão mais profunda sobre este tema tão maravilhoso e ao mesmo tempo misterioso. Esperamos que as informações contidas neste trabalho possam ajudar ao educador infantil, na organização e planejamento de suas atividades. É importante colocar que o educador que trabalha diretamente com crianças pequenas deve sempre que possível ler artigos, textos e livros que falem sobre jogos, brincadeiras, brinquedos, e ainda sobre a criança e o seu desenvolvimento. Por isso esperamos que os conteúdos abordados acima venham colaborar de forma objetiva e concreta para uma melhor compreensão do universo lúdico infantil. E principalmente para uma melhor qualidade educativa na formação lúdica do educador infantil. Caro educador não esqueça que existem várias formas de brincar e nem sempre é preciso dinheiro para isso, só precisa de imaginação, ser criativo e acreditar em sonhos.[20]

A criatividade e o brincar

Em todos os países, independente de seu grau de desenvolvimento, as brincadeiras tradicionais estão sendo deixadas de lado para o uso da informatização, com isso muitas das vezes não se utiliza brincadeiras no processo de formação da criança, por acreditar que é algo dispensável e sem funcionalidade. Diante de tal contexto questiona-se: qual a contribuição que o brinquedo empregado nas brincadeiras infantis pode proporcionar para a formação de um individuo?

20Fonte: www.webartigos.com – Por Edson Alves Bezerra

O lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, as técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento. É importante destacar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo e diversão superficial. NEGRINE (2000) afirma: "que a capacidade lúdica está diretamente relacionada a sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de mais nada, um estado de espirito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida".

O lúdico é a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, raciocínio de uma criança através de jogos, música, dança, mímica. O intuito é educar e ensinar se divertindo e interagindo com os outros. O brincar é considerado uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório.

Independente de época, cultura social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se confundem (KISHIMOTO, 2000).

Está pesquisa relatará uma importante análise sobre as transformações acontecidas na infância para vida adulta, mostrando e abordando diferentes formas de inclusão, de orientação para profissão, formação de caráter e conduta de um adulto, visando à integração de todos para um mesmo meio.

A inserção de atividades lúdicas é hoje uma exigência na sociedade, que entende estes como um dos possíveis caminhos, para uma boa escola, integrando seus alunos em uma sociedade mais democrática. Como Kishimoto (1995, p. 5) afirma:

"A concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia".

Criança, lazer, escola. Quando usadas separadamente, são cercadas de uma polêmica que cresce ainda mais, à medida que se procura relacioná-las, transformando-se em obstáculo difícil de transpor. Uma série de equívocos está presente nas discussões que procuram relacionar o lúdico e o processo educativo, principalmente quando envolvem tentativas de viabilização de propostas de intervenção.

Alguns filósofos garantem que brincar é essencial para uma boa base da cultura de um povo.

Segundo Emerson Capaz, no prefácio da obra "História do Brinquedo: Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem" (ATZINGEM, 2001, p. XVIII).

"Conhecer a fundo, portanto, esse poderoso instrumento, irá nos ajudar a educar melhor nossos filhos, a melhor prepará-los para uma vida mais saudável.

Crianças que passam a sua infância utilizando brinquedos e brincadeiras que exercitam a sua criatividade, em vez de simplesmente apertarem botões, serão adultos diferenciados."

Estudos e pesquisas afirmam cada vez mais a contribuição positiva das atividades lúdicas empregadas na educação infantil, estão proporcionando condições adequadas emocional, motora, social e cognitiva. Pois segundo MALUF (2008) "mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada, e o porquê de estar sendo realizada. Toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer".

Quando se fala do brincar para a vida a adulta cada vez mais está se perdendo esse lúdico, pela falta de tempo, a vida agitada. Em mundo globalizado cada vez mais necessita-se de praticidade, então progressivamente os indivíduos estão se afastando do convívio lúdico. Como afirma NEGRINE (2000) "como consequências, o adulto de hoje vive uma oscilação constante da autoimagem e da autoestima. À medida que a idade avança necessitamos cada vez mais vivenciar atividades compartilhadas."

O brinquedo, tem história, as vezes muito antigas. Como diz o ditado, "uma viagem que nos permite percorrer culturas, estilos, modos de vida, regras sociais, uso de materiais, ferramentas, relações pessoais." Afirma dessa forma Atzingen (2001) "ao conhecer esse universo mágico, descobrimos que o brinquedo é muito mais que entretenimento. É, acima de tudo, um processo cultural que forma, amplia e estabelece valores."

Entendemos que é possível aprender brincando, pois com as brincadeiras será possível aprendermos a ganhar ou perder, a esperar, a ter autonomia, liderança e conseguirmos lidar melhor com as dificuldades e frustrações ocorridas ao longo do desenvolvimento da vida. Desenvolvimento esse que ocorre de maneira diferente em cada criança, por isso as atividades lúdicas devem ser elaboradas de acordo com os interesses das crianças de uma forma lúdica e participativa.

BRANDÃO (2004, p. 10) afirma que: "A recreação (lúdico) é uma ocorrência de todos os tempos, é parte integrante da vida de todo o ser humano, mas também é um problema que surge e deve ser estudado e orientado como um dos aspectos fundamentais da estrutura social".

ATZINGEN (2001) afirma que: “Não podemos perder de vista que nossas crianças são, em grande parte de suas vidas, educadas e se relacionam com o mundo adulto pelo brincar, e que fazem usando o brinquedo como instrumento.”

Então o brincar deve ser cada vez mais estudado, pesquisado e aplicado na educação infantil, para que assim possa se ter seres humanos cada vez mais bem preparados para a vida adulta e que possam assim lidar com suas possíveis frustações. Como para Rubem Alves:

“Que a leitura seja um Brinquedo...

Que a Alma voe, deslocando-se do texto, para fazer suas próprias aventuras...

Que haja coragem para pensar o insólito...

Que o pensamento seja capaz de comtemplar os fundamentos...”

Os estudos iniciais apontam que a sociedade de hoje espera ter uma escola que busque qualidade, e para isso vem tentando desenvolver metodologias que auxiliem na formação da criança trazendo para sua estrutura a participação mais ativa da comunidade, novas formas de aprendizado como as próprios brinquedos e brincadeiras, e o lúdico empregado na educação em busca de melhorias para a própria estrutura escolar e do individuo em formação.

Constatou-se que um adulto que viveu uma infância lúdica e com brinquedos e brincadeiras orientadas ou livres, jogos de raciocínio e de coordenação tiveram uma melhor formação para vida.[21]

O potencial criativo, a saúde e o desenvolvimento infantil

Para Winnicott (1975), o potencial criativo é inato e torna-se presente no relacionamento do indivíduo com o mundo, sendo o principal responsável pelo sentimento de “valor do viver”, isto é, o sentimento de que a vida é significativa e vale a pena ser vivida. Para o autor, o desenvolvimento humano está associado ao desenvolvimento do potencial criativo e a criatividade desenvolve-se em paralelo ao desenvolvimento emocional do indivíduo.

Em sua Teoria da Brincadeira, Winnicott (1975) apresenta uma relação direta entre o desenvolvimento do potencial criativo e da afetividade. Menciona um “clima” afetivo que envolve a experiência criativa e que evidencia o sentimento de confiança presente no acontecimento criador. A autoconfiança ou “estado de segurança” segundo o autor, deriva da experiência satisfatória de relacionamento no início da vida, período no qual o ser humano é duplamente dependente – é dependente e desconhece que o seja. As experiências de que a pessoa da mãe e o relacionamento com ela mantido são “dignas de confiança”, permitem ao bebê o estabelecimento do “espaço potencial” e o desenvolvimento da subjetividade. Com a confiança, o indivíduo pode experimentar o estado de “relaxamento” no qual o impulso criativo manifesta-se, afirma Winnicott.

É no estado de relaxamento, conclui o autor, que a experiência humana pode desfrutar de uma qualidade “não-intencional” que a transforma efetivamente em uma experiência criadora.

O estado de relaxamento ou “repouso”, para Winnicott (1989), remete o indivíduo à experiência primordial do “estado não-integrado” da personalidade que antecede o estado integrado. O estado não-integrado da personalidade (...) é o estado primordial do vir-a-ser ou estado emocional criativo que veicula e atualiza a realidade potencial das infinitas possibilidades inerentes à vida humana (Sakamoto, 2002, p.125). Sendo inevitável, o estado não-integrado pode gerar no indivíduo uma ansiedade perturbadora, mobilizando defesas rígidas e impedindo que o impulso criativo apresente-se. Neste caso, podemos considerar que as condições de relacionamento precoce não foram suficientemente satisfatórias, capazes de gerar um grau de segurança necessário ao indivíduo, para o enfrentamento do novo ou a experiência espontânea de desenvolvimento do Eu.

A segurança nas próprias capacidades, juntamente com a aceitação de aspectos não-integrados do Eu e de dimensões desconhecidas da realidade, pode lançar o indivíduo a experiências inesperadas de imensuráveis significações criativas. Nesta óptica, a infância pode ser entendida como um período intensamente produtivo enquanto o momento em que o ser humano realiza as efetivas definições na construção de sua individualidade, meta atingida com uma disposição saudável em que a criança lança-se a experiências com liberdade e desprendimento frente ao desconhecido.

O ser humano, durante a infância, além de utilizar o potencial criativo para atingir uma adaptação ao mundo, como fará durante toda sua existência, está comprometido com a constituição de uma identidade pessoal, que pode ser considerada a obra criativa mais importante de sua vida, visto que todas as demais realizações derivarão desta primeira. É na infância que o ser humano saudável, mais exaustivamente, explorará as experiências reveladoras de aspectos subjetivos que lhe são próprios e que lhe permitirão uma escalada de definições pessoais que deverão configurar um perfil individual ou um estilo próprio de ser e fazer. Mais tarde, depois de

21 Fonte: www.propi.ifto.edu.br – Por Suelen Suerda Morais da Silva

alicerçada a obra do empreendimento do Eu, passará a desvendar o refinamento de certas peculiaridades, a ampliar habilidades ou adquirir outras novas performances, aprimorar capacidades e aprofundar a afetividade, enriquecendo a ampliação de sua subjetividade, de modo contínuo e inesgotável.

A criança, o adolescente, o adulto e o idoso, todos são criativos, pois cada fase do desenvolvimento humano apresenta particularidades que apontam aspectos criativos específicos; a criatividade está na raiz da vida e a manutenção da existência depende da utilização do potencial criador. Contudo, na infância mais que no período de vida do adolescente, do adulto ou o idoso, vemos uma urgência criadora cujo investimento do indivíduo justifica a adoção de cuidados especiais por parte do ambiente que serão determinantes para a criatividade e saúde futuras, já que estão sendo construídos os alicerces de toda a criatividade futura nas definições fundamentais do Eu.

Lesner e Hillman (1983) corroboram esta visão quando afirmam que o desenvolvimento da Criatividade apresenta três estágios. O primeiro, que denominaram “Estágio do Enriquecimento Criativo Interno”, cujo período é determinado da infância à adolescência, no qual há aquisição de habilidades básicas e desenvolvimento de um senso de identidade; nesta fase concluem que o instinto criativo está direcionado para o Eu. O segundo, denominado “Estágio do Enriquecimento Criativo Externo” que se estende da adolescência à idade madura e é definido como o período em que o indivíduo utiliza o seu sentimento de identidade para enriquecer tanto o outro como a si mesmo e os valores de seus produtos criativos vão além de seu próprio Eu. Finalmente, o terceiro ou “Estágio da AutoAvaliação Criadora” que se inicia na velhice e vai até a morte, é o período em que segundo os autores, a criatividade retorna para uma característica mais narcisista, mostrando-se mais voltada para o enriquecimento interno ou autoavaliação; o objetivo deste período é a aceitação e satisfação com o próprio ciclo da vida e consequentemente, a aceitação da morte.

Na medida em que se considera que a criatividade está na base da saúde do ser humano, como afirma Winnicott (1975) e verifica-se que durante a infância o indivíduo empreende a construção das raízes de sua individualidade, pode-se averiguar os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil que asseguram o ponto de partida mais promissor de um processo bem sucedido.

A criança, quando inicia a fala, brinca com sua voz, experimenta toda sorte dos sons por ela produzidos, até que desenvolve a linguagem e o tom emocional da comunicação oral. Ao adquirir a marcha, brinca com o corpo, experimenta toda sorte de movimentos, desafiando a manutenção do equilíbrio físico e o enfrentamento de quedas bruscas voluntárias, até que se torna capaz de realizar sofisticados desempenhos de agilidade e destreza motora. A criança que exercita o jogo do relacionamento social experimenta o ato de tomar a iniciativa do convite ao envolvimento afetivo e arrisca a recusa do contato interpessoal, investe nas identificações subjetivas das diversificadas relações que estabelece com os outros e, às vezes brinca com a imitação dos papéis sociais. A criança que desenvolve as mais diversas habilidades, entre elas a da escrita e leitura, experimenta ora a exibição social em busca de aprovação, ora a omissão consciente de suas conquistas. Experimenta os poderes e limites de seu corpo, imagina seus encantos e descobre seus desejos, põe à prova hipóteses sobre o seu entendimento do mundo, duvida da veracidade dos fatos, e ao mesmo tempo vai construindo crenças de si mesma, crenças sobre as pessoas com quem convive e sobre outras que ocasionalmente encontra, sobre como é o mundo social, sobre como é o universo concreto. A criança explora e descobre a si e ao mundo, criando uma maneira própria de compreender sua experiência e relacionar-se, que serão aprimoradas com o desenvolvimento da capacidade de abstração. A criança desenvolve-se em direção à vida adulta, somando experiências determinantes que irão compor a arquitetura de seu futuro. Neste sentido, a atenção à infância mostra-se um fator de grande interesse na prevenção da saúde mental de indivíduos e grupos, e para o conjunto e o equilíbrio social.

O amparo à infância por parte do ambiente “suficientemente bom” deve seguir duas marcadas tendências: de suporte afetivo que garante a liberdade de expressão e experimentação no qual se origina o fluir criativo, e de suporte cognitivo que garante a segurança da situação de experimentação demarcada pelo conhecimento de parâmetros da realidade, no qual limites e/ou regras geram um ponto de partida para a experiência de novas descobertas.

Na experiência clínica, casos de atendimento preventivo passam a ser mais usuais com famílias cujos pais possuem acesso amplo à informação e buscam esclarecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Nestas famílias, a atenção à criança e ao adolescente e a preocupação com o desenvolvimento saudável, permite ao psicólogo orientar a tomada de decisões sobre os fatores decisivos que permeiam o bem-estar e a adequada construção da pessoa humana.

No atendimento clínico de uma família, cujos filhos gêmeos – Bruno e Clara (nomes fictícios), foram acompanhados da idade de dois aos sete anos, pode-se contemplar um exemplo claro das possibilidades preventivas de assistência ao desenvolvimento infantil, conjugada com o brincar.

O acompanhamento das crianças ocorreu em desdobramento à psicoterapia individual da mãe que frequentemente trazia questões relativas à maternidade e cuidado de seus filhos. Nestas ocasiões havia a oportunidade de trabalhar-se inúmeros aspectos envolvidos no cotidiano da família, especialmente acerca das características e necessidades das crianças em função de cada momento evolutivo. O relacionamento da mãe com as crianças era muito construtivo e apresentava vantagens para o atendimento de necessidades e o desenvolvimento de peculiaridades de cada filho. Clara e Bruno, apesar de gêmeos, cresciam cada um a seu modo.

Na idade de três anos e meio, a pedido da genitora foram realizadas consultas clínicas com cada um dos filhos com o objetivo de verificar as impressões trazidas por ela sobre prováveis dificuldades no desenvolvimento. Foram realizadas sessões de Observação Lúdica, individuais e conjuntas, esta última a pedido das crianças. A consulta clínica com a presença de ambos foi realizada conforme solicitada por Bruno e Clara, porque entende-se que o pedido poderia estar vinculado a uma busca de comunicar elementos importantes que pudessem expressar fatores ou questões relacionados à experiência de serem gêmeos. Considera-se que estarem juntos poderia determinar a emergência de fatores afetivos e de convivência que fossem relevantes para eles. A realização da sessão conjunta foi interessante porque pôde-se verificar a forma de relacionamento de ambos, já observada na situação individual, além de constatar o modo genuíno de ser de cada um frente ao outro, ora pareciam muito sincronizados como parceiros bastante conhecidos e ora agiam de maneira destacadamente individualizada.

Na ocasião deste atendimento diagnóstico inicial, nada foi observado como preocupante ou incompatível com as expectativas de desenvolvimento daquele momento evolutivo. Sendo assim, a orientação oferecida sobre as crianças foi no sentido de que ambos pareceram adequados frente ao desenvolvimento psicológico e que a mãe poder-se-ia tranquilizar em relação às dúvidas apresentadas. Foi colocado ainda, que em virtude de sua atenção ao desenvolvimento psicológico dos filhos, uma reavaliação seria oportuna depois de um ou dois anos.

Na idade de cinco anos, a mãe pediu novamente uma consulta aos filhos, já que Bruno mostrava-se “agressivo” (sic) e Clara, por sua vez, muito cordata em todas as situações. Neste atendimento clínico, foi realizado o Jogo dos Rabiscos proposto por Winnicott (1984), recurso que permitiu uma observação lúdica abrangente sobre o modo particular de cada um relacionar-se com a realidade e que permitiu identificar algumas das fantasias presentes na situação clínica. Bruno demonstrou mais insegurança no contato inicial, mas a partir do momento em que se assegurou de que a mãe o aguardaria na sala de espera, colocou-se na situação de modo espontâneo e adequado para sua idade. Trouxe, na expressão de suas fantasias, conteúdos de rivalidade edípica pertinentes ao desenvolvimento psicológico para sua idade. Clara, por outro lado, mostrou-se prontamente acessível e participou com muito interesse do Jogo, mantendo durante toda a consulta uma preocupação em agradar. Seus desenhos expressavam situações formais isentas de conflito e que muitas vezes, reproduziam conteúdos pedagógicos que provavelmente havia aprendido na escola. A partir das consultas clínicas esclareceu-se à família o que pôde ser percebido nas crianças, isto é, que tanto Bruno quanto Clara mostravam-se adequados intelectualmente, com bom repertório de comportamentos sociais e que Bruno demonstrava conflitos afetivos próprios de sua idade, mas Clara mostrava-se mais distante afetivamente, parecendo valorizar demasiadamente os aspectos intelectuais em detrimento dos emocionais. Recomendou-se um trabalho de orientação psicológica à família para que os pais pudessem acompanhar os aspectos observados em relação à dificuldade afetiva de Clara. A mãe passou a estimular o contato mais afetuoso com a filha e auxiliá-la nas situações em que a criança demonstrava dificuldade de expressar suas verdadeiras emoções e pensamentos – insistia para que a criança mencionasse suas preferências e escolhesse o que de fato desejasse. Foi indicado ainda à mãe que oferecesse, à Clara, várias oportunidades para que ela experimentasse situações emocionais e de relacionamentos interpessoais que pudessem lhe estimular a envolver-se afetivamente. A escolha de brinquedos e brincadeiras que incentivassem o relacionamento afetivo era um assunto de discussão na orientação psicológica oferecida à mãe. Esta relatava progressos na atitude de Clara que, por exemplo, organizou, com ajuda de sua mãe, um chá de bonecas com as amigas, no qual ela própria escolheu o cardápio e arrumou a mesa do chá. Clara também mudou na escola, segundo o relato da mãe. Passou a ser uma das alunas mais sociáveis de sua classe e segundo a professora, uma ótima assistente para intervir em situações de conflito interpessoal apresentados em sua classe. Em relação ao irmão, ela também passou a referir o que de fato queria e deixou sua conduta anterior de ser dominada por ele.

Aos sete anos de idade, Clara pediu à mãe para ser levada ao consultório, referindo estar com “saudade de jogar um jogo de desenhar” que lá havia jogado. Entende-se que ela havia compreendido adequadamente a natureza do trabalho clínico e que estava pedindo para ser atendida em consulta. Os pais pediram o atendimento de Clara e também o de Bruno, argumentando que gostariam de um parecer psicológico frente à maturidade ou adequação para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental. Foi combinada a realização de um atendimento psicodiagnóstico e que apresentou um desfecho inesperado para as duas crianças. Bruno, que estava demonstrando grande dificuldade em lidar com situações de fracasso e que no relato dos pais apresentava acentuada desobediência para com a mãe, recebeu um encaminhamento para psicoterapia que foi prontamente iniciada. Clara estava bastante mudada e mostrava-se comunicativa e afetiva, parecia adequada em suas observações práticas, como por exemplo: “minha amiga estava com medo e não queria ir, aí eu disse pra ela que ela ia se arrepender” (sic). Por outro lado, mostrava-se um pouco ressentida em relação ao pai, que ela considerava que gostava mais da irmãzinha de três anos. Na medida em que esta situação afetiva relacionada ao pai poderia estar vinculada à elaboração edípica, foi sugerida uma observação por parte dos pais em relação às suas queixas e foi indicada uma nova avaliação psicológica após o período de um ano.

Pode-se apreciar neste atendimento clínico, a importância de uma intervenção precoce e a inquestionável influência que uma família “suficientemente boa” pode oferecer ao desenvolvimento saudável de seus filhos. Clara pôde receber intenso amparo da família em suas dificuldades afetivas e modificar a atitude de distanciamento e desenvolver recursos para lidar com situações emocionais a ponto de poder colaborar com seus coleguinhas de classe. Bruno pôde receber uma indicação terapêutica no momento mais favorável ao atendimento de suas

angústias. O ambiente suficientemente bom pode nutrir as necessidades e expectativas de desenvolvimento da criança, oferecendo atenção a peculiaridades do indivíduo, proteção para amparar a fragilidade egóica, cuidados para ancorar os processos de experimentação do viver e de construção da subjetividade, incentivo ao enfrentamento das dificuldades pessoais e circunstanciais e auxílio que possa representar elementos definidos e necessários aos indivíduos em momentos críticos das diversas etapas do desenvolvimento humano.

O "ambiente suficientemente bom" deve assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento pessoal e inseri-lo no conjunto da realidade sociocultural em que toma parte o indivíduo; o ambiente suficientemente bom deve cumprir a missão de trazer o mundo à percepção da pessoa ao mesmo tempo em que deve nele integrar-se de modo que ela encontre e estabeleça o seu lugar ou estilo, no espaço de convivência humana.

Contempla-se hoje uma realidade mundial crítica com seus índices de violência ou estatísticas do elevado número de casos de depressão nas mais diferentes idades, desde a infância, que leva a refletir sobre a necessidade urgente de assistência preventiva da saúde mental.

Esta preocupante paisagem social remete a reflexões sobre o desenvolvimento saudável da criança como fator fundamental da edificação do futuro da humanidade, pois ele torna possível efetivamente a construção de uma sociedade mais compatível com as necessidades humanas e suas possibilidades saudáveis criativas. A saúde da criança pode ser entendida como o alicerce de uma adaptação satisfatória futura do indivíduo que pode traduzir uma produtividade criativa e uma vivência de bem-estar pessoal e social, o que significa que o brincar tem um papel significativo.

Na atualidade, a valorização da qualidade de vida, que segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) pressupõe a percepção do indivíduo sobre sua vida no contexto sociocultural e em relação aos seus valores e padrões, objetivos e expectativas, demonstra a importância e necessidade do ser humano desfrutar de um sentimento de que a vida tem um sentido para si e que a existência é uma experiência reveladora de capacidades e contentamento.

O indivíduo adaptado e satisfeito em relação a sua vida proporciona ao grupo social um relacionamento afetivo construtivo além de oferecer outras contribuições pessoais para o bom convívio interpessoal.

Pessoas psicologicamente saudáveis, socialmente adaptadas, consequentemente mostrar-se-ão produtivas e criativas. Por sua vez, grupos saudáveis consequentemente comprometidos com princípios e objetivos definidos mostrar-se-ão agentes importantes para traçar rumos favoráveis ao desenvolvimento da humanidade.

Neste horizonte de reflexões, considera-se que a visão da trajetória da existência humana começa com o desenvolvimento na infância. Nesta direção de entendimento, é oportuno considerar relevante o estudo das implicações dos fatores ambientais sobre o desenvolvimento infantil para o destino de grupos humanos e do próprio conjunto maior da humanidade. Diante da possibilidade de identificarmos elementos fundamentais ao desenvolvimento humano na infância, pode-se propor mudanças favoráveis nas condições de cuidado às crianças que representem no futuro uma humanidade transformada nos padrões atuais, na qual os seres humanos possam mostrar-se psiquicamente mais saudáveis, portanto mais felizes e engajados em projetos de vida mais coerentes com suas subjetividades, em que a sociedade humana possa constituir uma vida comunitária mais democrática e fraterna.

Na história da evolução da humanidade já se venceram muitos desafios. Hoje, os limites da distância geográfica no mundo foram ultrapassados com a realidade da globalização e a comunicação imediata. Pode-se, certamente, vencer outros obstáculos na experiência de viver, resta saber se deseja-se buscar uma vida mais digna para todos, apoiada em valores humanos mais compatíveis com os objetivos de uma sociedade justa e feliz. A valorização do brincar vem a ser importante estratégia para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ser humano.[22]

Os três tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático

ENSINO DA MATEMÁTICA

Introdução

As crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço. Utilizando recursos próprios e pouco convencionais, elas recorrem a contagem e operações para resolver problemas cotidianos, como conferir figurinhas, marcar e controlar os pontos de um jogo, repartir as balas entre os amigos, mostrar com os dedos a idade, manipular o dinheiro e operar com ele etc. Também observam e atuam no espaço ao seu redor e, aos poucos, vão organizando seus deslo-

22 Cleusa Kazue Sakamoto

camentos, descobrindo caminhos, estabelecendo sistemas de referência, identificando posições e comparando distâncias. Essa vivência inicial favorece a elaboração de conhecimentos matemáticos. Fazer matemática é expor ideias próprias,

escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções. Portanto, o trabalho com a Matemática pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas.

Nessa perspectiva, a instituição de educação infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento; por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Presença da matemática na educação infantil: ideias e práticas correntes

A atenção dada às noções matemáticas na educação infantil, ao longo do tempo, tem seguido orientações diversas que convivem, às vezes de maneira contraditória, no cotidiano das instituições. Dentre elas, estão destacadas a seguir aquelas mais presentes na educação infantil.

Repetição, memorização e associação

Há uma ideia corrente de que as crianças aprendem não só a Matemática, mas todos os outros conteúdos, por repetição e memorização por meio de uma sequência linear de conteúdos encadeados do mais fácil para o mais difícil. São comuns as situações de memorização de algarismos isolados, por exemplo, ensina-se o 1, depois o 2 e assim sucessivamente. Propõem-se exercícios de escrita dos algarismos em situações como: passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagem de bolinhas de papel crepom sobre numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral, escrita repetida da sucessão numérica. Ao mesmo tempo, é comum enfeitar os algarismos, grafando-os com figuras de bichos ou dando-lhes um aspecto humano, com olhos, bocas e cabelos, ou ainda, promovendo associação entre os algarismos e desenhos, por exemplo, o número 2 associado a dois patinhos. Acredita-se que, dessa forma, a criança estará construindo o conceito de número.

A ampliação dos estudos sobre o desenvolvimento infantil e pesquisas realizadas no campo da própria educação matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem restrita à memorização, repetição e associação.

Do concreto ao abstrato

Outra ideia bastante presente é que, a partir da manipulação de objetos concretos, a criança chega a desenvolver um raciocínio abstrato. A função do professor se restringe a auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da organização de situações de aprendizagem nas quais os materiais pedagógicos cumprem um papel de autoinstrução, quase como um fim em si mesmo. Essa concepção resulta da ideia de que primeiro trabalha-se o conceito no concreto para depois trabalhá-lo no abstrato. O concreto e o abstrato se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações. Essa concepção, porém, dissocia a ação física da ação intelectual, dissociação que não existe do ponto de vista do sujeito. Na realidade, toda ação física supõe ação intelectual. A manipulação observada de fora do sujeito está dirigida por uma finalidade e tem um sentido do ponto de vista da criança. Como aprender é construir significados e atribuir sentidos, as ações representam momentos importantes da aprendizagem na medida em que a criança realiza uma intenção.

Atividades pré-numéricas

Algumas interpretações das pesquisas psicogenéticas concluíram que o ensino da Matemática seria beneficiado por um trabalho que incidisse no desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático. Assim, consideram-se experiências-chave para o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico e para a aquisição da noção de número as ações de classificar, ordenar/seriar e comparar objetos em função de diferentes critérios.

Essa prática transforma as operações lógicas e as provas Piagetianas em conteúdos de ensino. A classificação e a seriação têm papel fundamental na construção de conhecimento em qualquer área, não só em Matemática. Quando o sujeito constrói conhecimento sobre conteúdos matemáticos, como sobre tantos outros, as operações de classificação e seriação necessariamente são exercidas e se desenvolvem, sem que haja um esforço didático especial para isso.

A conservação do número não é um pré-requisito para trabalhar com os números e, portanto, o trabalho com conteúdos didáticos específicos não deve estar atrelado à construção das noções e estruturas intelectuais mais gerais.

Jogos e aprendizagem de noções matemáticas

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos têm servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual se aprende Matemática brincando. Isso em parte é correto, porque se contrapõe à orientação de que, para aprender Matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. Por outro lado, percebe-se certo tipo de euforia, na educação infantil e até mesmo nos níveis escolares posteriores, em que jogos, brinquedos e materiais didáticos são tomados sempre de modo indiferenciado na atividade pedagógica: a manipulação livre ou a aplicação de algumas regras sem uma finalidade muito clara. O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática.

Apesar das crenças que envolvem a brincadeira como uma atividade natural e auto instrutiva, algumas investigações sobre seu significado, seu conteúdo e o conteúdo da aprendizagem em Matemática têm revelado a aproximação entre dois processos com características e alcances diferentes. O jogo é um fenômeno cultural com múltiplas manifestações e significados, que variam conforme a época, a cultura ou o contexto. O que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessam e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade. Apesar de a natureza do jogo propiciar também um trabalho com noções matemáticas, cabe lembrar que o seu uso como instrumento não significa, necessariamente, a realização de um trabalho matemático. A livre manipulação de peças e regras por si só não garante a aprendizagem. O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes.

Os avanços na pesquisa sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como os novos conhecimentos a respeito da didática da Matemática, permitiram vislumbrar novos caminhos no trabalho com a criança pequena. Há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações.

Historicamente, a Matemática tem se caracterizado como uma atividade de resolução de problemas de diferentes tipos. A instituição de educação infantil poderá constituir-se em contexto favorável para propiciar a exploração de situações-problema.

Na aprendizagem da Matemática o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. Essas situações-problema devem ser criteriosamente planejadas, a fim de que estejam contextualizadas, remetendo a conhecimentos prévios das crianças, possibilitando a ampliação de repertórios de estratégias no que se refere à resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação etc., e mostrando-se como uma necessidade que justifique a busca de novas informações.

Embora os conhecimentos prévios não se mostrem homogêneos porque resultam das diferentes experiências vividas pelas crianças, eles são o ponto de partida para a resolução de problemas e, como tal, devem ser considerados pelos adultos. Cada atividade e situação-problema proposta pelo adulto deve considerar esses conhecimentos prévios e prever estratégias para ampliá-los.

Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração, medidas, espaço e formas etc., por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, consequentemente, desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar.

A criança e a matemática

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas. São manifestações de competências, de aprendizagem advindas de processos informais, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes naturezas, sobre as quais não se tem planejamento e controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a

intencionalidade e o planejamento. Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular.

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária. Elas apresentam possibilidades de estabelecer vários tipos de relação (comparação, expressão de quantidade), representações mentais, gestuais e indagações, deslocamentos no espaço.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.

As respostas de crianças pequenas a perguntas de adultos que contenham a palavra “quantos?” podem ser aleatoriamente “três”, “cinco”, para se referir a uma suposta quantidade. O mesmo ocorre às perguntas que contenham “quando?”. Nesse caso, respostas como “terça-feira” para indicar um dia qualquer ou “amanhã” no lugar de “ontem” são frequentes. Da mesma forma, uma criança pequena pode perguntar “quanto eu custo?” ao subir na balança, no lugar de “quanto eu peso?”. Esses são exemplos de respostas e perguntas não muito precisas, mas que já revelam algum discernimento sobre o sentido de tempo e quantidade. São indicadores da permanente busca das crianças em construir significados, em aprender e compreender o mundo.

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, ações que tenham uma finalidade, entre elas atividades e jogos. As crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regra de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.

Objetivos

Crianças de zero a três anos

A abordagem da Matemática na educação infantil tem como finalidade proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam a capacidade de:

- estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

Crianças de quatro a seis anos

Para esta fase, o objetivo é aprofundar e ampliar o trabalho para a faixa etária de zero a três, garantindo, ainda, oportunidades para que sejam capazes de:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Conteúdos

A seleção e a organização dos conteúdos matemáticos representam um passo importante no planejamento da aprendizagem e devem considerar os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças para ampliá-los. Para tanto, deve-se levar em conta que:

- aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural;
- a construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar etc.

Os domínios sobre os quais as crianças de zero a seis anos fazem suas primeiras incursões e expressam ideias matemáticas elementares dizem respeito a conceitos aritméticos e espaciais.

Propõe-se a abordagem desses conteúdos de forma não simplificada, tal como aparecem nas práticas sociais. Se por um lado, isso implica trabalhar com conteúdos complexos, por outro lado, traz implícita a ideia de que a criança vai construir seu conhecimento matemático por meio de sucessivas reorganizações ao longo da sua vida.

Complexidade e provisoriedade são, portanto, inseparáveis, pois o trabalho didático deve necessariamente levar em conta tanto a natureza do objeto de conhecimento como o processo pelo qual as crianças passam ao construí-lo.

Crianças de zero a três ano

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades

individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc.

Orientações didáticas

Os bebês e as crianças pequenas estão começando a conhecer o mundo e a estabelecer as primeiras aproximações com ele. As situações cotidianas oferecem oportunidades privilegiadas para o trabalho com a especificidade das ideias matemáticas. As festas, as histórias e, principalmente, os jogos e as brincadeiras permitem a familiarização com elementos espaciais e numéricos, sem imposição. Assim, os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las.

As modificações no espaço, a construção de diferentes circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar — subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo, ampliando experiências. As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe, possibilitam representar o espaço numa outra dimensão. O faz-de-conta das crianças pode ser enriquecido, organizando-se espaços próprios com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc. As situações de festas de aniversário podem constituir-se em momento rico de aproximação com a função dos números. O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança. Pode também acompanhar a passagem do tempo, utilizando o calendário. As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias faltam para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças. As crianças podem comparar o tamanho de seus pés e depois olhar os números em seus sapatos. O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a sequência numérica oral. São muitas as formas possíveis de se realizar o trabalho com a Matemática nessa faixa etária, mas ele sempre deve acontecer inserido e integrado no cotidiano das crianças.

Crianças de quatro a seis anos

Nesta faixa etária aprofundam-se os conteúdos indicados para as crianças de zero a três anos, dando-se crescente atenção à construção de conceitos e procedimentos especificamente matemáticos. Os conteúdos estão organizados em três blocos: “Números e sistema de numeração”, “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”. A organização por blocos visa a oferecer visibilidade às especificidades dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados, embora as crianças vivenciem esses conteúdos de maneira integrada.

Números e sistema de numeração

Este bloco de conteúdos envolve contagem, notação e escrita numéricas e as operações matemáticas.

- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade.
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas.

- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.
- Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram.
- Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades.

Orientações didáticas

Os conhecimentos numéricos das crianças decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras, nas informações que lhes chegam pelos meios de comunicação etc. Os números estão presentes no cotidiano e servem para memorizar quantidades, para identificar algo, antecipar resultados, contar, numerar, medir e operar. Alguns desses usos são familiares às crianças desde pequenas e outros nem tanto.

Contagem

Contar é uma estratégia fundamental para estabelecer o valor cardinal de conjuntos de objetos. Isso fica evidenciado quando se busca a propriedade numérica dos conjuntos ou coleções em resposta à pergunta “quantos?” (cinco, seis, dez etc.). É aplicada também quando se busca a propriedade numérica dos objetos, respondendo à pergunta “qual?”. Nesse caso está também em questão o valor ordinal de um número (quinto, sexto, décimo etc.).

A contagem é realizada de forma diversificada pelas crianças, com um significado que se modifica conforme o contexto e a compreensão que desenvolvem sobre o número.

Pela via da transmissão social, as crianças, desde muito pequenas, aprendem a recitar a sequência numérica, muitas vezes sem se referir a objetos externos. Podem fazê-lo, por exemplo, como uma sucessão de palavras, no controle do tempo para iniciar uma brincadeira, por repetição ou com o propósito de observar a regularidade da sucessão. Nessa prática, a criança se engana, pára, recomeça, progride. A criança pode, também, realizar a recitação das palavras, numa ordem própria e particular, sem necessariamente fazer corresponder as palavras da sucessão aos objetos de uma coleção (1, 3, 4, 19, por exemplo).

Embora a recitação oral da sucessão dos números seja uma importante forma de aproximação com o sistema numérico, para evitar mecanização é necessário que as crianças compreendam o sentido do que se está fazendo. O grau de desafio da recitação de uma série depende dos conhecimentos prévios das crianças, assim como das novas aprendizagens que possam efetuar. Ao elaborar situações didáticas para que todos possam aprender e progredir em suas aprendizagens, o professor deve levar em conta que elas ocorrem de formas diferentes entre as crianças. Exemplos de situações que envolvam recitação:

- jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: "a galinha do vizinho bota ovo amarelinho; bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove e bota dez"; "um, dois feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato; cinco, seis, feijão inglês; sete, oito, comer biscoito; nove, dez, comer pastéis".

Na contagem propriamente dita, ou seja, ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas (ou mais) vezes o mesmo objeto; descobrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão resultados finais diferentes daqueles de seus companheiros; percebem que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetos, pois obterão sempre o mesmo resultado. Podem-se propor problemas relativos à contagem de diversas formas. É desafiante, por exemplo, quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc.



Notação e escrita numéricas

A importância cultural dos números e do sistema de numeração é indiscutível. A notação numérica, na qual os símbolos são dotados de valores conforme a posição que ocupam, característica do sistema hindu-arábico de numeração, é uma conquista do homem, no percurso da história, e um dado da realidade contemporânea.

Ler os números, compará-los e ordená-los são procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica. Ao se deparar com números em diferentes contextos, a criança é desafiada a aprender, a desenvolver o seu próprio pensamento e a produzir conhecimentos a respeito. Nem sempre um mesmo número representa a mesma coisa, pois depende do contexto em que está. Por exemplo, o número dois pode estar representando duas unidades, mas, dependendo da sua posição, pode representar vinte ou duzentas unidades; pode representar uma ordem, segundo, ou ainda representar um código (como nos números de telefone ou no código de endereçamento postal). Compreender o atual sistema numérico envolve uma série de perguntas, como: "quais os algarismos que o compõem?", "como se chamam?", "como são escritos?", "como podem ser combinados?", "o que muda a cada combinação?". Para responder essas questões é preciso que as crianças possam trabalhar desde pequenas com o sistema de numeração tal como ele se apresenta.

Propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas ideias e elaboram soluções cada vez melhores.

Para as crianças, os aspectos relevantes da numeração são os que fazem parte de suas vidas cotidianas. Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem, é tarefa fundamental para que possam iniciar a compreensão sobre a organização do sistema de numeração.

Há diversos usos de números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, no código de endereçamento postal, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc., para diferenciar e nomear classes ou ordenar elementos e com os quais as crianças entram em contato, interpretando e atribuindo significados.

São muitas as possibilidades de a criança investigar as regras e as regularidades do sistema numérico. A seguir, são apresentadas algumas.

Quando o professor lê histórias para as crianças, pode incluir a leitura do índice e da numeração das páginas, organizando a situação de tal maneira que todos possam participar.

É importante aceitar como válidas respostas diversas e trabalhar a partir delas. Histórias em capítulos, coletâneas e enciclopédias são especialmente propícias para o trabalho com índice. Ao confeccionar um livro junto com as crianças é importante pesquisar, naqueles conhecidos, como se organiza o índice e a numeração das páginas.

Colecionar em grupo um álbum de figurinhas pode interessar às crianças. Iniciada a coleção, pode-se pedir que antecipem a localização da figurinha no álbum ou, se abrindo em determinada página, devem folhear o álbum para frente ou para trás. É interessante também confeccionar uma tabela numérica (com o mesmo intervalo numérico do álbum) para que elas possam ir marcando os números das figurinhas já obtidas.

Há diferentes tipos de calendários utilizados socialmente (folhinhas anuais, mensais, semanais) que podem ser apropriados para diferentes usos e funções na instituição, como marcar o dia corrente no calendário e escrever a data na lousa; usar o calendário para organizar a rotina, marcando compromissos importantes do grupo, como os aniversários das crianças, a data de um passeio etc.

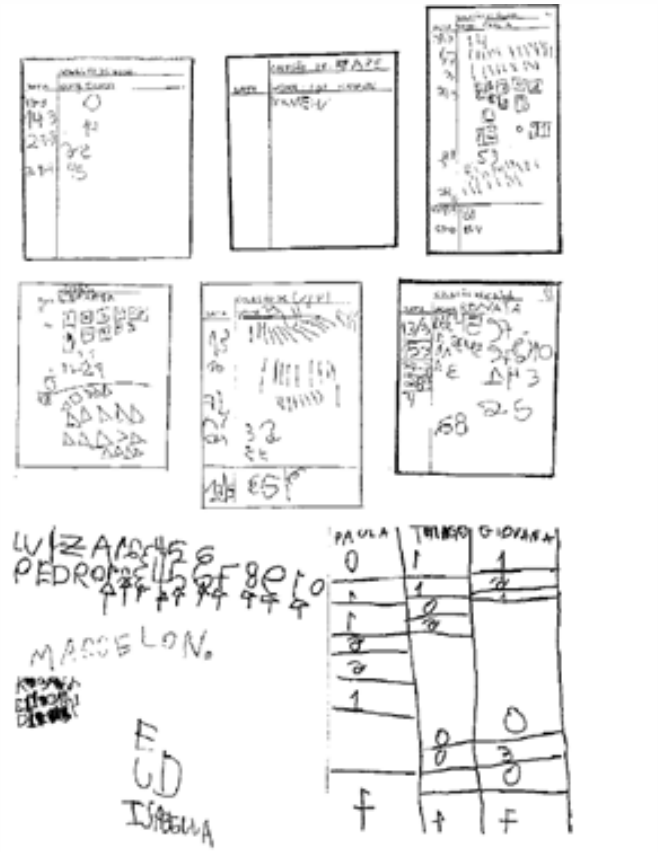
As crianças podem pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.). Com ajuda do professor, as crianças podem montar uma tabela e criar problemas que comparem e ordenem escritas numéricas, buscando as informações necessárias no próprio quadro, a partir de perguntas como: “quantas crianças vestem determinado número de roupa?”, “quantos anos um tem a mais que o outro?”, “quanto você precisará crescer para ficar do tamanho de seu amigo?”.

É possível também pesquisar a idade dos familiares, da pessoa mais velha da instituição, da cidade, do país ou do mundo.

Jogos de baralho, de adivinhação ou que utilizem dados também oferecem inúmeras situações para que as crianças pensem e utilizem a sequência ordenada dos números, considerando o antecessor e o sucessor, façam suas próprias anotações de quantidades e comparem resultados.

Fichas que indicam a ordinalidade — primeiro, segundo, terceiro — podem ser sugeridas às crianças como material para uso nas brincadeiras de faz-de-conta, quando é necessário, por exemplo, decidir a ordem de atendimento num posto de saúde ou numa padaria; em jogos ou campeonatos.

Operações



Nos contextos mencionados, quando as crianças contam de dois em dois ou de dez em dez, isto é, quando contam agregando uma quantidade de elementos a partir de outra, ou contam tirando uma quantidade de outra, ou ainda quando distribuem figuras, fichas ou balas, elas estão realizando ações de acrescentar, agregar, segregar e repartir relacionadas a operações aritméticas. O cálculo é, portanto, aprendido junto com a noção de número e a partir do seu uso em jogos e situações-problema. Nessas situações, em geral as crianças calculam com apoio dos dedos, de lápis e papel ou de materiais diversos, como contas, conchinhas etc. É importante, também que elas possam fazê-lo sem esse tipo de apoio, realizando cálculos mentais ou estimativas . A realização de estimativas é uma necessidade, por exemplo, de quem organiza eventos. Para calcular quantas espigas de milho precisarão ser assadas na fogueira da festa de São João, é preciso perguntar: “quantas pessoas participarão da festa?”, “quantas espigas de milho cada um come?”. As crianças pequenas também já utilizam alguns procedimentos para comparar quantidades.

Geralmente se apoiam na contagem e utilizam os dedos, estabelecendo uma correspondência termo a termo, o que permite referir-se a coleções ausentes.

Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas, o que contribui para que possam descobrir estratégias e procedimentos próprios e originais. As soluções encontradas podem ser comunicadas pela linguagem informal ou por desenhos (representações não convencionais). Comparar os seus resultados com os dos outros, descobrir o melhor procedimento para cada caso e reformular o que for necessário permite que as crianças tenham maior confiança em suas próprias capacidades. Assim, cada situação de cálculo constitui-se num problema aberto que pode ser solucionado de formas diversas, pois existem diferentes sentidos da adição e da subtração, os problemas podem ter estruturas diferentes, o grau de dificuldade varia em função dos tipos de perguntas formuladas. Esses problemas podem propiciar que as crianças comparem, juntem, separem, combinem grandezas ou transformem dados numéricos.

Grandezas e medidas

- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas.
- Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.
- Marcação do tempo por meio de calendários.
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

Orientações didáticas

De utilidade histórica reconhecida, o uso de medidas mostrou-se não só como um eficiente processo de resolução de problemas práticos do homem antigo como teve papel preponderante no tecido das inúmeras relações entre noções matemáticas. A compreensão dos números, bem como de muitas das noções relativas ao espaço e às formas, é possível graças às medidas. Da iniciativa de povos (como os egípcios) para demarcar terras fazendo medições resultou a criação dos números fracionários ou decimais. Mas antes de surgir esse número para indicar medidas houve um longo caminho e vários tipos de problemas tiveram de ser resolvidos pelo homem.

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e que tais diferenças frequentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.

O professor deve partir dessas práticas para propor situações-problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos sentidos para seus conhecimentos. As atividades de culinária, por exemplo, possibilitam um rico trabalho, envolvendo diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes: litro, quilograma, colher, xícara, pitada etc.

A comparação de comprimentos, pesos e capacidades, a marcação de tempo e a noção de temperatura são experimentadas desde cedo pelas crianças pequenas, permitindo-lhes pensar, num primeiro momento, essencialmente sobre características opostas das grandezas e objetos, como grande/pequeno, comprido/curto, longe/perto, muito/pouco, quente/frio etc. Entretanto, esse ponto de vista pode se modificar e as comparações feitas pelas crianças passam a ser percebidas e anunciadas a partir das características dos objetos, como, por exemplo, a casa branca é maior que a cinza; minha bola de futebol é mais leve e menor do que a sua etc. O desenvolvimento dessas capacidades comparativas não garante, porém, a compreensão de todos os aspectos implicados na noção de medida.



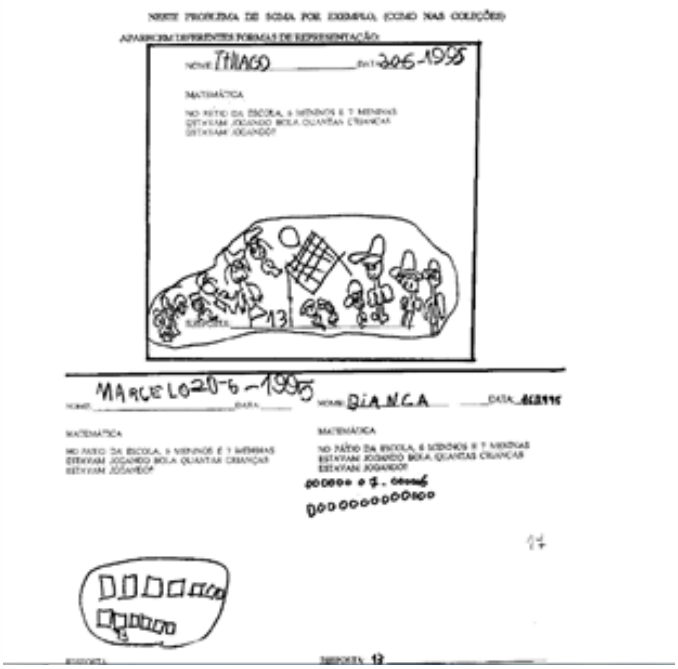
As crianças aprendem sobre medidas, medindo. A ação de medir inclui: a observação e comparação sensorial e perceptiva entre objetos; o reconhecimento da utilização de objetos intermediários, como fita métrica, balança, régua etc., para quantificar a grandeza (comprimento, extensão, área, peso, massa etc.). Inclui também

efetuar a comparação entre dois ou mais objetos respondendo a questões como: “quantas vezes é maior?”, “quantas vezes cabe?”, “qual é a altura?”, “qual é a distância?”, “qual é o peso?” etc. A construção desse conhecimento decorre de experiências que vão além da educação infantil.

Para iniciar esse processo, as crianças já podem ser solicitadas a fazer uso de unidades de medida não convencionais, como passos, pedaços de barbante ou palitos, em situações nas quais necessitem comparar distâncias e tamanhos: medir as suas alturas, o comprimento da sala etc. Podem também utilizar-se de instrumentos convencionais, como balança, fita métrica, régua etc., para resolver problemas. Além disso, o professor pode criar situações nas quais as crianças pesquisem formas alternativas de medir, propiciando oportunidades para que tragam algum instrumento de casa. O uso de uma unidade padronizada, porém, deverá aparecer como resposta às necessidades de comunicação entre as crianças, uma vez que a utilização de diferentes unidades de medida conduz a resultados diferentes nas medidas de um mesmo objeto.

O tempo é uma grandeza mensurável que requer mais do que a comparação entre dois objetos e exige relações de outra natureza. Ou seja, utiliza-se de pontos de referência e do encadeamento de várias relações, como dia e noite; manhã, tarde e noite; os dias da semana; os meses; o ano etc. Presente, passado e futuro; antes, agora e depois são noções que auxiliam a estruturação do pensamento.

O uso dos calendários e a observação das suas características e regularidades (sete dias por semana, a quantidade de dias em cada mês etc.) permitem marcar o tempo que falta para alguma festa, prever a data de um passeio, localizar as datas de aniversários das crianças, marcar as fases da lua.



O dinheiro também é uma grandeza que as crianças têm contato e sobre a qual podem desenvolver algumas ideias e relações que articulam conhecimentos relativos a números e medidas. O dinheiro representa o valor dos objetos, do trabalho etc. As cédulas e moedas têm um valor convencional, constituindo-se em rico material que atende várias finalidades didáticas, como fazer trocas, comparar valores, fazer operações, resolver problemas e visualizar características da representação dos números naturais e dos números decimais. Além disso, o uso do dinheiro constitui-se uma oportunidade que por si só incentiva a contagem, o cálculo mental e o cálculo estimativo.

Espaço e forma

- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação.
- Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionalidade, tridimensionalidade, faces planas, lados retos etc.
- Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos.
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço.
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

Orientações didáticas

O pensamento geométrico compreende as relações e representações espaciais que as crianças desenvolvem, desde muito pequenas, inicialmente, pela exploração sensorial dos objetos, das ações e deslocamentos que realizam no meio ambiente, da resolução de problemas. Cada criança constrói um modo particular de conceber o espaço por meio das suas percepções, do contato com a realidade e das soluções que encontra para os problemas.

Considera-se que as experiências das crianças, nessa faixa etária, ocorrem prioritariamente na sua relação com a estruturação do espaço e não em relação à geometria propriamente dita, que representa uma maneira de conceituar o espaço por meio da construção de um modelo teórico. Nesse sentido, o trabalho na educação infantil deve colocar desafios que dizem respeito às relações habituais das crianças com o espaço, como construir, deslocar-se, desenhar etc., e à comunicação dessas ações. Assim, à educação infantil coloca-se a tarefa de apresentar situações significativas que dinamizem a estruturação do espaço que as crianças desenvolvem e para que adquiram um controle cada vez maior sobre suas ações e possam resolver problemas de natureza espacial e potencializar o desenvolvimento do seu pensamento geométrico.

As crianças exploram o espaço ao seu redor e, progressivamente, por meio da percepção e da maior coordenação de movimentos, descobrem profundidades, analisam objetos, formas, dimensões, organizam mentalmente seus deslocamentos. Aos poucos, também antecipam seus deslocamentos, podendo representá-los por meio de desenhos, estabelecendo relações de contorno e vizinhança. Uma rica experiência nesse campo possibilita a construção de sistemas de referências mentais mais amplos que permitem às crianças estreitarem a relação entre o observado e o representado.

Nesse terreno, a contribuição do adulto, as interações entre as crianças, os jogos e as brincadeiras podem proporcionar a exploração espacial em três perspectivas: as relações espaciais contidas nos objetos, as relações espaciais entre os objetos e as relações espaciais nos deslocamentos.

As relações espaciais contidas nos objetos podem ser percebidas pelas crianças por meio do contato e da manipulação deles. A observação de características e propriedades dos objetos possibilitam a identificação de atributos, como quantidade, tamanho e forma. É possível, por exemplo, realizar um trabalho com as formas geométricas por meio da observação de obras de arte, de artesanato (cestas, rendas de rede), de construções de arquitetura, pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, ou ainda de formas encontradas na natureza, em flores, folhas, casas de abelha, teias de aranha etc. A esse conjunto podem ser incluídos corpos geométricos, como modelos de madeira, de cartolina ou de plástico, ou modelos de figuras planas que possibilitam um trabalho exploratório das suas propriedades, comparações e criação de contextos em que a criança possa fazer construções.

As relações espaciais entre os objetos envolvem noções de orientação, como proximidade, interioridade e direcionalidade. Para determinar a posição de uma pessoa ou de um objeto no espaço é preciso situá-los em relação a uma referência, seja ela outros objetos, pessoas etc., parados ou em movimento. Essas mesmas noções, aplicadas entre objetos e situações independentes do sujeito, favorecem a percepção do espaço exterior e distante da criança.

As relações espaciais nos deslocamentos podem ser trabalhadas a partir da observação dos pontos de referência que as crianças adotam, a sua noção de distância, de tempo etc. É possível, por exemplo, pedir para as crianças descreverem suas experiências em deslocar-se diariamente de casa até a instituição. Pode-se

também propor jogos em que elas precisem movimentar-se ou movimentar um objeto no espaço. As estratégias adotadas, as posições escolhidas, as comparações entre tamanhos, as características da construção realizada e o vocabulário adotado pelas crianças constituem-se em objeto de atenção do professor.

Para coordenar as informações que percebem do espaço, as crianças precisam ter oportunidades de observá-las, descrevê-las e representá-las.

O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas ideias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor situações que propiciem a troca de ideias sobre as representações é uma forma de se trabalhar a percepção do espaço.

Pode-se propor, também, representações tridimensionais, como construções com blocos de madeira, de maquetes, painéis etc. Apesar de estar intrinsecamente associado ao processo de desenvolvimento do faz-de-conta, o jogo de construção permite uma exploração mais aprofundada das propriedades e características associativas dos objetos, assim como de seus usos sociais e simbólicos. Para construir, a criança necessita explorar e considerar as propriedades reais dos materiais para, gradativamente, relacioná-las e transformá-las em função de diferentes argumentos de faz-de-conta. No início, as crianças utilizam os materiais buscando ajustar suas ações a eles — por exemplo, deixando de coloca-los na boca para olhá-los, lançá-los ao chão, depois empilhá-los e derrubá-los, equilibrá-los, agrupá-los etc. — até que os utilizam como objetos substitutos para o faz-de-conta, transformando-os em aviões, castelos, casinhas etc.

As crianças podem utilizar para suas construções os mais diversos materiais: areia, massa de modelar, argila, pedras, folhas e pequenos troncos de árvores.

Além desses, materiais concebidos intencionalmente para a construção, como blocos geométricos das mais diversas formas, espessuras, volumes e tamanhos; blocos imitando tijolos ou ainda pequenos ou grandes blocos plásticos, contendo estruturas de encaixe, propiciam não somente o conhecimento das propriedades de volumes e formas geométricas como desenvolvem nas crianças capacidades relativas à construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas, auxiliando-as a desenvolver seu pensamento antecipatório, a iniciativa e a solução de problemas no âmbito das relações entre espaço e objetos.

O trabalho com o espaço pode ser feito, também, a partir de situações que permitam o uso de figuras, desenhos, fotos e certos tipos de mapas para a descrição e representação de caminhos, itinerários, lugares, localizações etc. Pode-se aproveitar, por exemplo, passeios pela região próxima à instituição ou a locais específicos, como a praia, a feira, a praça, o campo, para incentivar a pesquisa de informações sobre localização, caminhos a serem percorridos etc. Durante esse trabalho, é possível introduzir nomes de referência da região, como bairros, zonas ou locais aonde se vai, e procurar localizá-los nos mapas ou guias da cidade.

A avaliação na educação infantil

A avaliação não é mais vista como uma forma rudimentar, discriminatória, com data marcada. É avaliação do processo. Como o conhecimento está sempre em processo, à avaliação precisa ser contínua diária no sentido de permitir a reconstrução permanente de conceitos, sendo uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento.

A avaliação hoje, se constitui numa verificação do processo e como tal não é um procedimento independente do processo de ensino aprendizagem. Há uma exigência de que esteja concatenada com os objetivos – conteúdo, métodos expressos no plano de ensino e desenvolvimento no decorrer das aulas.

A relação entre objetivos e avaliação transformou-se a partir do momento da “ampliação do conceito de aprendizagem, pois atualmente aprender é considerado mais do que a simples memorização de informações” (HAIDT, 2004, p. 225). Superando esse conceito impositivo, a visão de avaliar muda e dessa forma, são os objetivos que norteiam o processo de ensino, determinando o que e como julgar, ou seja, “o que avaliar” (HAIDT, 2004, p. 295). À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos vão classificando, o que possibilita tomar decisões para as atividades subsequentes. Dessa forma, respondendo ao argumento proposto por Haidt, que Luckesi (2001, p. 03) é remissivo e recomenda:

O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e certamente mais adequadas, porque são assentadas nos dados do presente.

O que é válido pontuar é que o ato de avaliar não é algo simples, um estudo de suas várias conformações prevê a complexidade do processo. Não pode ser concebido como instrumento de persuasão forçosa de aprendizado mnemônico, mas deve ser edificado no respeito às condições de aprendizagem e objetivos que se espera para o aluno, compartilhadas. Afinal, sempre há o que se avaliar e sempre o que dizer em se tratando de avaliar. Ainda acrescenta Luckesi (2001, p.03):

O ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retomar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada, portanto, sendo parte de um todo, o ato de avaliar é uma pequena parcela de um processo de assimilação, de aprendizagem.

Essa ideia reforça ainda mais a condição do educando como um ser em constante aprendizado que não é obrigado a aprender forçosamente. Tendo em vista que a avaliação é um momento que revela a pequena soma da aprendizagem do aluno e torna-se necessária não somente para verificar a aprendizagem, mas também serve para julgar o processo, onde os envolvidos neste, também refletem sobre a prática do ato de ensinar e o de aprender, no caso, os educadores, permitindo-se, pois compreender o processo pelo qual o ato de avaliar perpassa, revelando-se a reflexão da prática educativa. A avaliação adquire um conceito abrangente que incorpora as seguintes características:

Avaliação é um método para adquirir e processar evidências necessárias para melhorar a aprendizagem do aluno; é um processo que inclui muitas evidencias, além de uma prova de fim de ano; uma ajuda para esclarecer quais são as metas e os objetivos mais importantes da educação e para determinar o grau em que os alunos evoluem para atingi-los; um sistema de controle de qualidade que permite determinar se cada etapa do processo ensino-aprendizagem é eficaz, e, se não for, que mudanças devem ser tomadas para assegurar sua eficácia antes que seja tarde; um instrumento de prática educativa que permite estabelecer a eficácia das várias intervenções do professor (ARAÚJO; CHADWICK, 2001, p. 331).

Para tanto, a avaliação assumirá as características supracitadas se o professor a concebê-la como uma prática cotidiana. Neste posicionamento a avaliação torna-se elemento de orientação para o aluno e diagnóstico para o professor. Nesta interação ambos são beneficiados, sendo o processo educativo uma prática democrática que favorece o bom desempenho escolar dos educandos.

Breves considerações sobre as funções da avaliação

A avaliação formativa apresenta função de controle, visto que ocorre durante todo o período letivo, observando e verificando se está ocorrendo aprendizagem, se os objetivos estão sendo alcançados. Avaliação formativa ocorre ao longo do ano, através de acompanhamentos ao lado da criança no decorrer de suas atitudes, nessa concepção de avaliação o professor ajuda o aluno a desenvolver suas capacidades cognitivas, detectando suas dificuldades e ajudando a superá-las fornecendo informações onde a criança utilizará ao longo de sua vida. Segundo Perrenoud (1999, p.75):

A avaliação é formativa quando o professor contribui para a regulação das aprendizagens no sentido de domínio, numa concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática, não esquecendo que é preciso de um aprendiz, um professor para organizar e gerir as situações didáticas.

Então, avaliar numa visão formativa não é apenas avaliar em um momento, mas é uma ação que deve ser feita no dia-a-dia no âmbito escolar, diante das atividades propostas pelo professor, onde o professor acompanhe a criança em seu desenvolvimento, conhecendo os avanços e limites no processo de aprendizagem.

Quanto à avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo, após uma unidade de ensino ou quando chega um aluno novato. Também é realizada a partir do momento que o educador detecta algum problema de aprendizagem nos alunos, procurando saná-los. E através dessa avaliação que o educador constata o nível de aproveitamento dos alunos, buscando alternativas viáveis que venham garantir a aprendizagem de todos.

Para a realização dessa avaliação alguns instrumentos são importantes para que o professor venha conhecer o aluno e direcionar seu trabalho docente. Esses instrumentos são os seguintes: Realização de um teste de sondagem para saber o que os alunos já aprenderam e se possuem conhecimentos básicos para iniciar novo curso. Testes de leitura, jogos e atividades que exijam agrupamentos para saber como se comportam diante do outro, consulta ao histórico escolar/ficha de anotação da vida escolar do aluno, questionários, perguntas e conversas com alunos, entre outros.

A avaliação procede à ação de formação. Fala-se então de avaliação prognóstica e, mais raramente hoje em dia, diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seu ponto forte e fraco (HADJI, 1989, p. 58-59).

A avaliação confere um caráter procedimental e atitudinal que é desenvolvida durante o processo e possibilita identificar as fraquezas e potencialidades conquistadas pelos alunos numa perspectiva holística, levando-se em conta a apuração geral do seu conhecimento acerca do que foi aprendido.

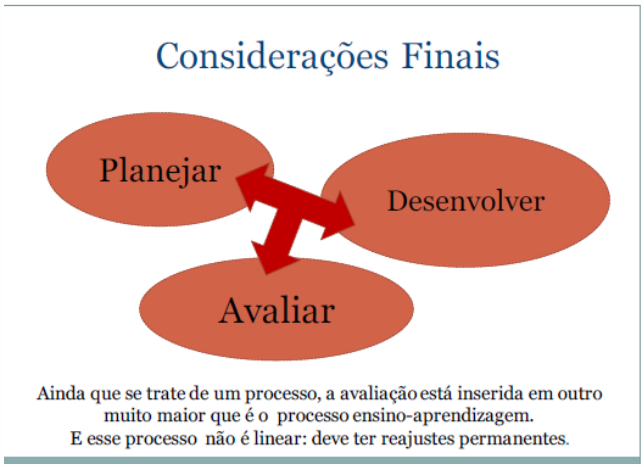
E por fim avaliação somativa é o tipo de avaliação utilizada no final de um semestre, disciplina ou curso com os propósitos de classificar e dar grau ao estudante, avaliar seu progresso e verificar a operacionalização de um currículo ou plano educacional. Sua característica principal é o julgamento que se realiza do aluno, professor e currículo sob o ponto de vista da eficiência da aprendizagem ou ensino, após o desenvolvimento deste processo.

Os resultados da avaliação somativa são geralmente apresentados em termos de um escore total ou com referência a normas de atribuição de escores pré-estabelecidas, enfatizando principalmente comportamentos da área cognitiva. Dependendo do conteúdo, enfocam-se também aqueles comportamentos da área psicomotora e mais ocasionalmente, aqueles que se referem mais especificamente à área do domínio afetivo.

No apanhado geral, planejamento e avaliação são imprescindíveis à prática educativa e por essa razão terá sempre papéis importantes no cenário educacional, isso porque o planejamento segue a uma finalidade específica e a avaliação trata-se da verificação da aprendizagem que também contempla a avaliação institucional, ou seja, aquela que abrange a escola em seus componentes.

Constata-se pelo que foi exposto, que a avaliação para se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, e nesse sentido, reafirmamos nas falas dos teóricos abordados de que a avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, tendo como objetivo principal à melhoria da ação educativa e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

A avaliação e o planejamento são etapas distintas, porém indissociáveis uma da outra, isso porque no contexto escolar o seu funcionamento eficiente constata-se que, ambas se completam e garante a efetividade do processo de ensino aprendizagem, tanto pelas questões norteadoras que reagem à avaliação como pelos princípios gerais do planejamento.[23]



O planejamento do trabalho pedagógico. Avaliação, Observação e Registro. Projetos para a educação infantil

Planejamento: concepções

O planejamento não deve ser tomado apenas como mais um procedimento administrativo de natureza burocrática, decorrente de alguma exigência superior ou mesmo de alguma instância externa à instituição. Ao contrário, ele deve ser compreendido como mecanismo de mobilização e articulação dos diferentes sujeitos, segmentos e setores que constituem essa instituição e participam da mesma.

A preocupação com o planejamento se desenvolveu, principalmente, no mundo do trabalho, no contexto das teorias administrativas do campo empresarial.

Essas teorias foram se constituindo nas chamadas escolas de administração, que têm influenciado o campo da administração escolar. Para muitos teóricos e profissionais, os princípios por elas defendidos seriam aplicáveis em qualquer campo da vida social e ou do setor produtivo, inclusive na gestão da educação e da escola.

23 Fonte: www.portaleducacao.com.br/www.edisciplinas.usp.br

Essa influência deixa suas marcas também no que se refere ao planejamento, à medida que o mesmo assumiu uma centralidade cada vez maior, a partir dos princípios e métodos definidos por Taylor e os demais teóricos que o seguiram. Isso porque, a partir do taylorismo, assim como das teorias administrativas que o tomaram como referência, uma das principais tarefas atribuídas à gerência foram o planejamento e o controle do processo de trabalho.

Na verdade, o formalismo e a burocratização do processo de planejamento no campo educacional decorrem, em boa medida, das marcas deixadas pelos modelos de organização do trabalho voltados, essencialmente, para a busca de uma maior produtividade, eficiência e eficácia da gestão e do funcionamento da escola. Isso secundariza os processos participativos, de trabalho coletivo e do compromisso social, requeridos pela perspectiva da gestão democrática da educação. É o caso, por exemplo, dos modelos e das concepções de planejamento orientadas pelo horizonte do planejamento tradicional ou normativo e do planejamento estratégico.

Mas, em contraposição a esses modelos, se construiu a perspectiva do planejamento participativo.

O planejamento tradicional ou normativo

O planejamento tradicional ou normativo trabalha em uma perspectiva em que o planejamento é definido como mecanismo por meio do qual se obteria o controle dos fatores e das variáveis que interferem no alcance dos objetivos e resultados almejados. Nesse sentido, ele assume um caráter determinista em que o objeto do plano, a realidade, é tomada de forma estática, passiva, pois, em tese, tende a se submeter às mudanças planejadas.

Ao lado dessas características, outros elementos marcam o planejamento normativo:

- Há uma ênfase nos procedimentos, nos modelos já estruturados, na estrutura organizacional da instituição, no preenchimento de fichas e formulários, o que reduz o processo de planejamento a um mero formalismo.

- O planejador é visto como o principal agente de mudança, desconsiderando-se os fatores sociais, políticos, culturais que engendram a ação, o que se traduz numa visão messiânica daquele que planeja. Essa visão do planejador geralmente conduz a certo voluntarismo utópico.

- Ao mesmo tempo em que, por um lado, há uma secundarização das dimensões social, política, cultural da realidade, por outro lado, prevalece a tendência de se explicar essa realidade e as mudanças que nela acontecem como resultantes, basicamente, da dimensão econômica que a permeia.

O planejamento estratégico

O planejamento estratégico, por sua vez, se desenvolveu dentro de uma concepção de administração estratégica que se articula aos modelos e padrões de organização da produção, construídos no contexto das mudanças do mundo do trabalho e da acumulação flexível, a partir da segunda metade do século XX. Essa concepção de administração e de planejamento procura definir a direção a ser seguida por determinada organização, especialmente no que se refere ao âmbito de atuação, às macropolíticas e às políticas funcionais, à filosofia de atuação, aos macroobjetivos e aos objetivos funcionais, sempre com vistas a um maior grau de interação dessa organização com o ambiente.

Essa interação com o ambiente, no entanto, é compreendida como a análise das oportunidades e ameaças do meio ambiente, de forma a estabelecer objetivos, estratégias e ações que possibilitem um aumento da competitividade da empresa ou da organização.

Em síntese, o planejamento estratégico concebe e realiza o planejamento dentro um modelo de decisão unificado e homogeneizador, que pressupõe os seguintes elementos básicos:

- determinação do propósito organizacional em termos de valores, missão, objetivos, estratégias, metas e ações, com foco em priorizar a alocação de recursos

- análise sistemática dos pontos fortes e fracos da organização, inclusive com a descrição das condições internas de resposta ao ambiente externo e à forma de modificá-las, com vistas ao fortalecimento dessa organização

- delimitação dos campos de atuação da organização

- engajamento de todos os níveis da organização para a consecução dos fins maiores.

Em contraposição a esses modelos de planejamento, a perspectiva da gestão democrática da educação e da escola pressupõe o planejamento participativo como concepção e modelo de planejamento. O planejamento participativo deve, pois, enquanto metodologia de trabalho, constituir a base para a construção e para a realização do Projeto Políticopedagógico da escola.

O planejamento participativo não possui um caráter meramente técnico e instrumental, à medida que parte de uma leitura de mundo crítica, que apreende e denuncia o caráter excludente e de injustiça presente em nossa realidade. As características de tal realidade, por sua vez, decorrem, dentre outros fatores, da falta ou

da impossibilidade de participação e do fato de a atividade humana acontecer em todos os níveis e aspectos. Nessa perspectiva, a participação se coloca como requisito fundamental para uma nova educação, uma nova escola, uma nova ordem social, uma participação que pressupõe e aponta para a construção coletiva da escola e da própria sociedade.

O planejamento participativo na educação e na escola traz consigo, ainda, duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social.

O trabalho coletivo implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstroem a escola apreendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço da sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem. A escola educa não apenas nos conteúdos que transmite, à medida que o processo de formação humana que ali se desenvolve acontece também nos momentos e espaços de diálogo, de lazer, nas reuniões pedagógicas, na postura de seus atores, nas práticas e modelos de gestão vivenciados.

De outra parte, o compromisso com a transformação social coloca como horizonte a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária, e uma das tarefas da educação e da escola é contribuir para essa transformação.

Por certo, como já analisamos em outros momentos neste curso, a escola pode desempenhar o papel de instrumento de reprodução do modelo de sociedade dominante, à medida que reproduz no seu interior o individualismo, a fragmentação social e uma compreensão ingênua e pragmática da realidade, do conhecimento e do próprio homem.

Em contrapartida, a educação e a escola articuladas com a transformação social implicam uma nova compreensão do conhecimento, tomado agora como saber social, construção histórica, instrumento para compreensão e intervenção crítica na realidade. Concebem o homem na sua totalidade e, portanto, visam a sua formação integral: biológica, material, social, afetiva, lúdica, estética, cultural, política, entre outras.

A partir dos aspectos aqui destacados, é possível definir os seguintes elementos básicos que definem e caracterizam o planejamento participativo:

- Distanciam-se daqueles modelos de organização do trabalho que separa, no tempo e no espaço, quem toma as decisões de quem as executa,

- Conduzem à práxis (ver conceito na Sala Ambiente Projeto Vivencial) enquanto ação de forma refletida, pensada,

- Pressupõem a unidade entre pensamento e ação,

- O poder é exercido de forma coletiva,

- Implicam a atuação permanente e organizada de todos os segmentos envolvidos com o trabalho educativo,

- Constituem-se num avanço, na perspectiva da superação da organização burocrática do trabalho pedagógico escolar, assentado na separação entre teoria e prática.

O trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social colocam, pois, o planejamento participativo como perspectiva fundamental quando se pretende pensar e realizar a gestão democrática da escola. Ao mesmo tempo, essa concepção e esse modelo de planejamento se constituem como a base para a construção do Projeto Políticopedagógico da escola.

O planejamento participativo implica, ainda, o aprofundamento crescente, a discussão e a reflexão sobre o tema da participação. Sobre essa temática, na Sala Ambiente Projeto Vivencial, importantes elementos são destacados também.

Referência:

SILVA, M. S. P. Planejamento e Práticas da Gestão Escolar. Planejamento: concepções. Escola de gestores. MEC.

PLANEJAMENTO DE ENSINO

Em se tratando da prática docente, faz- se necessário ainda mais desenvolver um planejamento. Neste caso, o ensino, tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar a relação entre o ensinar e o aprender.

Dentro do planejamento de ensino, deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano que acontecem através de interações entre alunos e professores.

O professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos. Pelo envolvimento no processo ensino-aprendizagem, ele deve estimular a participação do aluno, a fim de que este possa, realmente, efetuar uma aprendizagem tão significativa quanto o permitam suas possibilidades e necessidades.

O planejamento, neste caso, envolve a previsão de resultados desejáveis, assim como também os meios necessários para os alcançar. A responsabilidade do mestre é imensa. Grande parte da eficácia de seu ensino depende da organicidade, coerência e flexibilidade de seu planejamento.

O planejamento de ensino é que vai nortear o trabalho do professor e é sobre ele que far-se-á uma reflexão maior neste texto.

Fases do planejamento de ensino e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados. Quando se revisa uma ação realizada, prepara-se uma nova ação num processo contínuo e sem cortes. No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem-feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor. Por isso é que o planejamento deve estar “recheado” de intenções e objetivos, para que não se torne um ato meramente burocrático, como acontece em muitas escolas. A maneira de se planejar não deve ser mecânica, repetitiva, pelo contrário, na realização do planejamento devem ser considerados, combinados entre si, os seguintes aspectos:

1) Considerar os alunos não como uma turma homogênea, mas a forma singular de apreender de cada um, seu processo, suas hipóteses, suas perguntas a partir do que já aprenderam e a partir das suas histórias;

2) Considerar o que é importante e significativo para aquela turma. Ter claro onde se quer chegar, que recorte deve ser feito na História para escolher temáticas e que atividades deverão ser implementadas, considerando os interesses do grupo como um todo.

Para considerar os conhecimentos dos alunos é necessário propor situações em que possam mostrar os seus conhecimentos, suas hipóteses durante as atividades implementadas, para que assim forneçam pistas para a continuidade do trabalho e para o planejamento das ações futuras.

É preciso pensar constantemente para quem serve o planejamento, o que se está planejando e para quê vão servir as suas ações.

Algumas indagações auxiliam quando se está construindo um planejamento. Seguem alguns exemplos:

- O que pretende-se fazer, por quê e para quem?
- Que objetivos pretendem-se alcançar?
- Que meios/estratégias são utilizados para alcançar tais objetivos?
- Quanto tempo será necessário para alcançar os objetivos?
- Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?

É a partir destas perguntas e respectivas respostas que são determinadas algumas fases dentro do planejamento:

- Diagnóstico da realidade;
- Definição do tema e Fase de preparação;
- Avaliação.

Dentro desta perspectiva, Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados”(GANDIN, 2005, p.23).

Fases do Planejamento

Diagnóstico da Realidade:

Para que o professor possa planejar suas aulas, a fim de atender as necessidades dos seus alunos, a primeira atitude a fazer, é “sondar o ambiente”. O médico antes de dizer com certeza o que seu paciente tem, examina-o, fazendo um “diagnóstico” do seu problema. E, da mesma forma, deve acontecer com a prática de ensino: o professor deve fazer uma sondagem sobre a realidade que se encontram os seus alunos, qual é o nível de aprendizagem em que estão e quais as dificuldades existentes. Antes de começar o seu trabalho, o professor deve considerar, segundo Turra et alii, alguns aspectos, tais como:

- as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar suas realizações e sua integração à comunidade;

- a realidade de cada aluno em particular, objetivando oferecer condições para o desenvolvimento harmônico de cada um, satisfazendo exigências e necessidades biopsicossociais;

- os pontos de referência comuns, envolvendo o ambiente escolar e o ambiente comunitário;

- suas próprias condições, não só como pessoa, mas como profissional responsável pela orientação adequada do trabalho escolar.

A partir da análise da realidade, o professor tem condições de elaborar seu plano de ensino, fundamentado em fatos reais e significativos dentro do contexto escolar.

Definição do tema e preparação:

Feito um diagnóstico da realidade, o professor pode iniciar o seu trabalho a partir de um tema, que tanto pode ser escolhido pelo professor, através do julgamento da necessidade de aplicação do mesmo, ou decidido juntamente com os alunos, a partir do interesse deles. Planejar dentro de uma temática, denota uma preocupação em não fragmentar os conhecimentos, tornando-os mais significativos.

Na fase de preparação do planejamento são previstos todos os passos que farão parte da execução do trabalho, a fim de alcançar a concretização e o desenvolvimento dos objetivos propostos, a partir da análise do contexto da realidade. Em outras palavras, pode-se dizer que esta é a fase da decisão e da concretização das ideias.

A tomada de decisão é que respalda a construção do futuro segundo uma visão daquilo que se espera obter [...] A tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade. Cabe ressaltar que esse compromisso será tanto mais sólido, quanto mais seja fundamentado em uma visão crítica da realidade na qual nos incluímos. A tomada de decisão implica, portanto, nossa objetiva e determinada ação para tornar concretas as situações vislumbradas no plano das ideias.

Nesta fase, ainda, serão determinados, primeiramente os objetivos gerais e, em seguida, os objetivos específicos. Também são selecionados e organizados os conteúdos, os procedimentos de ensino, as estratégias a serem utilizadas, bem como os recursos, sejam eles materiais e/ou humanos.

Avaliação

É por meio da avaliação que, segundo Lück, poder-se-á:

a) demonstrar que a ação produz alguma diferença quanto ao desenvolvimento dos alunos;

b) promover o aprimoramento da ação como consequência de sugestões resultantes da avaliação. Além disso, toda avaliação deve estar intimamente ligada ao processo de preparação do planejamento, principalmente com seus objetivos. Não se espera que a avaliação seja simplesmente um resultado final, mas acima de tudo, seja analisada durante todo o processo; é por isso que se deve planejar todas as ações antes de iniciá-las, definindo cada objetivo em termos dos resultados que se esperam alcançar, e que de fato possa ser atingível pelo aluno. As atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados.

A avaliação é algo mais complexo ainda, pois está ligada à prática do professor, o que faz com que aumente a responsabilidade em bem planejar. Dalmás fala sobre avaliação dizendo que:

Assumindo conscientemente a avaliação, vive-se um processo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, parte-se do planejamento para agir na realidade sobre a qual se planejou, analisam-se os resultados, corrige-se o planejado e retorna-se à ação para posteriormente ser esta novamente avaliada.

Como se pode perceber, a avaliação só vem auxiliar o planejamento de ensino, pois é através dela que se percebem os progressos dos alunos, descobrem-se os aspectos positivos e negativos que surgem durante o processo e busca-se, através dela, uma constante melhoria na elaboração do planejamento, melhorando consequentemente a prática do professor e a aprendizagem do aluno. Portanto, ela passa a ser um “norte” na prática docente, pois, “faz com que o grupo ou pessoa localize, confronte os resultados e determine a continuidade do processo, com ou sem modificações no conteúdo ou na programação”.

Importância do planejamento no processo de ensino-aprendizagem

Nos últimos anos, a questão de como se ensina tem se deslocado para a questão de como se aprende. Frequentemente ouvia-se por parte dos professores, a seguinte expressão: “ensinei bem de acordo com o planejado, o aluno é que não aprendeu”. Esta expressão era muito comum na época da corrente tecnicista, em que se privilegiava o ensino. Mas quando, ao passar do tempo, foi-se refletindo sobre a questão da construção do conhecimento, o questionamento foi maior, no sentido da preocupação com a aprendizagem.

No entanto, não se quer dizer aqui que só se deve pensar na questão do aprendizado. Se realmente há a preocupação com a aprendizagem, deve-se questionar se a forma como se planeja tem em mente também o ensino, ou seja, deve haver uma correlação entre ensino-aprendizagem.

A aprendizagem na atualidade é entendida dentro de uma visão construtivista como um resultado do esforço de encontrar significado ao que se está aprendendo. E esse esforço é obtido através da construção do conhecimento que acontece com a assimilação, a acomodação dos conteúdos e que são relacionados com antigos conhecimentos que constantemente vão sendo reformulados e/ou "reesquematizados" na mente humana.

Numa perspectiva construtivista, há que se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem a partir da necessidade, do conflito, da inquietação e do desequilíbrio tão falado na teoria de Piaget. E é aí que o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa definir objetivos e os rumos da ação pedagógica, responsabilizando-se pela qualidade do ensino.

Essa forma de planejar considera a processualidade da aprendizagem cujo avanço no processo se dá a partir de desafios e problematizações. Para tanto, é necessário, além de considerar os conhecimentos prévios, compreender o seu pensamento sobre as questões propostas em sala de aula.

O ato de aprender acontece quando o indivíduo atualiza seus esquemas de conhecimento, quando os compara com o que é novo, quando estabelece relações entre o que está aprendendo com o que já sabe. E, isso exige que o professor proponha atividades que instiguem a curiosidade, o questionamento e a reflexão frente aos conteúdos. Além disso, ao propiciar essas condições, ele exerce um papel ativo de mediador no processo de aprendizagem do aluno, intervindo pedagogicamente na construção que o mesmo realiza.

Para que de fato, isso aconteça, o professor deve usar o planejamento como ferramenta básica e eficaz, a fim de fazer suas intervenções na aprendizagem do aluno. É através do planejamento que são definidos e articulados os conteúdos, objetivos e metodologias são propostas e maneiras eficazes de avaliar são definidas. O planejamento de ensino, portanto, é de suma importância para uma prática eficaz e consequentemente para a concretização dessa prática, que acontece com a aprendizagem do aluno.

Se de fato o objetivo do professor é que o aluno aprenda, através de uma boa intervenção de ensino, planejar aulas é um compromisso com a qualidade de suas ações e a garantia do cumprimento de seus objetivos.

Referência:

KLOSOUSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de Ensino como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu, 2008

Reflexões sobre a prática pedagógica: a organização do espaço e do tempo

Segundo os estudos de Zabalza, Forneiro, Barbosa e Vasconcellos o desenvolvimento do conceito de espaço pode ser analisado a partir de três dimensões. A primeira vincula-se aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e a terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. Essas três dimensões estão implicadas, segundo os autores, no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Em outras palavras, o espaço é pedagógico e o tempo é múltiplo – biológico, institucional, coletivo, simbólico.

Para Zabalza, a educação infantil tem características muito particulares no que se refere à organização dos espaços. O autor sinaliza que a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Salienta a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção.

Forneiro estabelece, conceitualmente, uma distinção importante entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como "[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração." Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO). O termo ambiente, procedente do latim, significa "ao que cerca ou envolve"; dito de outra forma poderia ser assim definido como sendo uma estrutura física na qual se encontram objetos, pessoas, relações, formas, cores, sons entre outros estímulos que se relacionam dentro de uma estrutura física que os contem ao mesmo tempo em que é contido por eles.

Essa autora estabelece quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas para caracterizar o ambiente sendo elas a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A dimensão Física refere-se ao aspecto material do ambiente, ou seja, o espaço físico, suas condições estruturais, objetos e toda sua organização. Trata-se da arquitetura, da decoração, da forma como estão estruturadas as disposições de materiais e divisórias, o pátio, o parque infantil, as possibilidades de arranjos espaciais e físicos do que se denomina instituição de educação infantil.

A segunda dimensão, a funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam. Os espaços multifuncionais podem ser usados autonomamente pela criança, mas com a orientação do professor. Nesse sentido, um mesmo espaço pode assumir diferentes funções. Por exemplo, ao mesmo tempo em que um espaço no fundo da sala de aula serve para que as crianças sentem com o professor, para contar historias, pode também se utilizados para fins diversos, como corte e colagem de figuras, brincadeiras com massinha de modelar entre outras.

A terceira dimensão, a temporal, diz respeito à organização do tempo para cada atividade a ser desenvolvida, portanto dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo de cada atividade esta diretamente relacionada ao espaço em que se realiza cada uma delas com o tempo de brincar nos cantos, de contar histórias, de utilizar os brinquedos, o tempo do lanche, do parque entre outros. Sendo assim, a dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil.

A quarta e última dimensão é a relacional, que se refere às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Tais relações são influenciadas pelos diferentes arranjos instituídos, tais como: a distribuição dos alunos por faixa etária; a forma como se constitui a construção de regras na relação professor/criança; a divisão do trabalho que acontece no pequeno ou grande grupo; a interação do professor durante o desenvolvimento das atividades propostas. Todas essas questões e muitas outras configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente. O ambiente, nessa perspectiva, é visto como movimento, e não como algo estático – um ambiente vivo, que existe à medida que os elementos que o compõem possam interagir entre si.

Para Barbosa, “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”.

“Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.” (BARBOSA).

Segundo Vasconcellos, “as organizações do ambiente da creche transmitem mensagens sobre a criança e os modos e jeitos de lidar com ela, pois carregam consigo marcas simbólicas e históricas”. Assim, quando analisamos ambientes construídos por educadores é necessário, sobretudo, considera-los não como um produto, pronto e acabado, mas um processo.

Ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores, e também por nós, como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem.

Assim sendo, deve-se considerar a organização do espaço na educação infantil para que ela se volte ao real interesse do grupo de crianças, observando sempre as características e as preferências dessas crianças como, por exemplo, o espaço em que preferem estar, o que gostam de brincar, o que atrai sua atenção, como se comunicam e interagem entre si e com o educador. Desta forma é necessário que as atividades sejam planejadas de forma a proporcionar experiências significativas para a criança possibilitando a aprendizagem e as interações sociais.

Pensar o espaço é, portanto, compreender as questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura de janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a louça do banheiro (torneira, cuba, vaso sanitário, porta toalhas, entre outros), a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes espaços; o desenho arquitetônico e suas formas. Além das possibilidades de interação entre crianças e adultos, o espaço exige cuidados e especificidades que podem promover a interação da criança com o mundo externo, permitindo a visualização do que se passa lá fora: olhar a chuva, o sol, a neblina, os transeuntes, os animais; isto, e muito mais pode ser considerado parte da organização, da rotina e processo educativo que se desencadeia na educação infantil.

Segundo Maévi Anabel Nono, convém ressaltar que a organização do espaço deve ter como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança que é o objetivo da Educação Infantil.

As pesquisas de Maria da Graça Souza Horn apontam que a forma como é organizado o material, os móveis, a utilização das cores, aromas entre outros estímulos, bem como esse espaço é ocupado tanto pelos adultos quanto pelas crianças, bem como a interação entre todos esses elementos, revelam a concepção pedagógica. Assim, quanto mais bem organizado esse espaço a ser utilizado pelas crianças, quanto maior a apresentação de estímulos e desafios, melhor ele favorecerá o desenvolvimento integral desta criança.

Sendo assim, as escolas de educação infantil devem considerar a organização dos ambientes como sendo parte importante de sua proposta pedagógica.

Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias, a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (HORN).

Alguns educadores e pesquisadores têm voltado sua atenção para a organização dos espaços para o cuidado e educação de bebês. Cândida Bertolini e Ivanira B. Cruz enfatizam que “Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas” (ROSSETTI-FERREIRA).

Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo intitulado “Um lugar gostoso para o bebê”, publicado na obra de Rossetti-Ferreira et al, (2007) observam que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, restando poucas possibilidades para que os pequenos explorem o ambiente e se locomovam por toda parte, com segurança. As educadoras pensaram em uma organização espacial diferente desta, na tentativa de proporcionar aos bebês um espaço atraente para seu desenvolvimento.

Para elas, “O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.” (ROSSETTI-FERREIRA et al).

As educadoras Maria, Cândida, Marta e Francisca pensaram o espaço de seu berçário, levando em conta três partes da sala: o chão, o teto e as paredes. Em cada uma dessas partes, elas enxergaram possibilidades de garantir experiências interessantes e desafios para as crianças, por meio do uso de divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, caixas de papelão recortadas e transformadas, brinquedos, canaletas para os bebês passarem por dentro, muretas para impedi-los de seguir em frente e obrigá-los a experimentar outros trajetos, cortinas, espelhos, móbiles etc.

Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras alertam: “Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” (ROSSETTI-FERREIRA).

As educadoras trazem ainda algumas sugestões para pensarmos acerca do espaço para os bebês nas creches. Segundo elas, a partir da observação de sua própria prática, perceberam que [...] existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir à busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (ROSSETTI-FERREIRA).

Carvalho e Meneghini enfatizam que “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber”. Quando o educador ou a educadora de Educação Infantil organiza sua sala em espaços vazios, com poucos móveis, objetos e equipamentos, ele se vale, conforme escrevem as educadoras na obra de Rossetti-Ferreira et al. de um arranjo espacial aberto.

Para as educadoras Mara e Renata, nesse tipo de arranjo acontece aquilo que descrevemos no parágrafo anterior, ou seja, a maioria das crianças fica em volta do educador, solicitando sua atenção, sem ter outra atividade a fazer. Dessa forma, “O educador acaba não tendo muita chance de manter um contato mais prolongado com nenhuma criança. Às vezes nem pode atender a todas, mesmo que rapidamente” (ROSSETTI-FERREIRA et al.).

Afim de contribuir para que professores e professoras pensem sobre o espaço que oferecem para as crianças em creches e pré-escolas, a educadora Mara Campos de Carvalho (ROSSETTI-FERREIRA et al.) faz algumas análises dos ambientes infantis e conclui que eles devem estar organizados de modo a promover o desenvolvimento da identidade pessoal de cada criança, o desenvolvimento de diversas competências como, por exemplo, poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor de luz, oportunidades para movimentos corporais diversos, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, finalmente ,oportunidades para contato social e privacidade.

Paulo de Camargo analisa os “Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia” em reportagem na qual conversa com arquitetos e educadores sobre os espaços nas escolas de Educação Infantil. Os arquitetos entrevistados por Paulo de Camargo ressaltam a necessidade de que as creches e pré-escolas sejam construídas levando-se em conta que elas serão ocupadas e utilizadas por crianças.

Um dos arquitetos entrevistados, Paulo Sophia, esclarece que, para conceber uma escola, tenta se colocar no lugar da criança, procurando notar como ela irá olhar ou perceber o espaço. Para esse arquiteto, as crianças têm uma relação própria com o espaço, bastante diferente daquela dos adultos.

Outra arquiteta entrevistada por Paulo de Camargo é Ana Beatriz Goulart de Faria, envolvida com diversos projetos de arquitetura educativa. Ana Beatriz observa que na maioria dos municípios brasileiros, os espaços de Educação Infantil seguem modelos-padrão elaborados muito longe daqueles territórios, desconsiderando sua geografia, sua história, sua cultura, suas políticas para a infância. Para ela, “São projetos-modelo elaborados para uma infância sem fala” (CAMARGO).

Paulo de Camargo também entrevista a arquiteta Adriana Freyberger, segundo a qual é preciso que se dê mais atenção aos espaços da escola de Educação Infantil que vão além da sala de atividades. Pátios e refeitórios devem ser cuidadosamente organizados, já que são espaços de aprendizagem.

Para Adriana, pensar o espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso, segundo ela, planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição. A arquiteta ressalta a importância do uso de materiais de qualidade nas creches e pré-escolas e da atenção ao número adequado de crianças para cada espaço, evitando-se o excesso de crianças por sala.

Outras considerações sobre a organização do espaço físico e do tempo na educação infantil

De acordo com o sentido semântico apresentado por Forneiro sobre o conceito de espaço, compreendemos que ele significa “[...] extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo”. De acordo com esse conceito de espaço pressupõe-se o espaço como sendo algo físico que pode ser preenchido por objetos. Uma “caixa” que pode ser ocupada, esta é uma forma abstrata de ver extremamente comum entre os adultos; no entanto, a percepção da criança sobre o espaço é diferente, tendo em vista que ela ainda não desenvolveu a capacidade de abstração do adulto.

O espaço pode ser compreendido, ainda, dentro da noção de ambiente apontada por Forneiro que postula que o ambiente é o conjunto do espaço físico e mais a relação que se estabelece nele. Estas relações são descritas como afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade em seu conjunto. O espaço não é neutro. Ele permeia as relações estabelecidas e as influencia, na medida em que chega até o sujeito e propõe suas mensagens, implicitamente. Espaço é tudo e é indissociado da noção de ambiente.

Indo um pouco além desta visão formal e utilitária do espaço, podemos percebê-lo também como um “[...] espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. Esta visão pode ser considerada vitalista porque se adapta à forma como a criança vê o espaço, pois ela o sente e o vê; portanto, “[...] é grande, pequeno, claro, escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho” (BATTINI apud FORNEIRO), a criança não o concebe abstratamente, pois ainda não tem desenvolvida esta capacidade. O que a criança pode ver restringe-se ao concreto, ao palpável. A criança vê o espaço da escola, da sua casa como algo concreto, e a partir do seu imaginário infantil o lugar para ela só é atrativo se puder interagir e vivenciar o ato de brincar. A partir disso podemos dizer que a infância é uma etapa diferenciada do mundo adulto; portanto, o seu modo de ver a vida é baseado no poder de manipular os objetos e criar formas lúdicas com eles.

Tonucci faz uma leitura crítica a partir de imagens sobre a influência que a escola e a família exercem sobre a criança procurando organizar o mundo dela com bases na noção de mundo do adulto.

Sabe-se que a forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.

Ao falar de um espaço educativo não se pode deixar de mencionar a intrínseca relação entre espaço e organização. Nesse caso, percebemos a presença da geometria cartesiana como forma bastante marcante para organizar espaços. Ele é um lugar geralmente retangular, planejado, medido, ordenado, estabelecendo de maneira disciplinada os móveis e objetos; cada objeto em seu lugar determinado. Em se tratando de sala de aula há o espaço do brincar e contar histórias, o espaço para as atividades e para o lanche. Cabe salientar que juntamente com a forma disciplinada dos equipamentos da sala de aula há a disciplina do tempo. A organização do tempo em determinada atividade e espaço para cada momento da aula.

É por essa razão que a esta discussão cabe focalizar o termo disciplinamento como categoria central de análise e também como parte integrante da educação das crianças em idade de educação infantil. Sobretudo no espaço, o disciplinamento é imprescindível. Ele permitirá atingir o objetivo de compreender quais são as

estratégias de disciplinamento, pois é através da disciplina que poderemos observar as ações possíveis de autorregulação da criança no espaço educativo e seus mecanismos para essa ação. Logicamente que não se pode descartar o contexto como influente, porém a estrutura social e político-educacional estão de tal forma posta e desenvolvida ao longo da história que "autoriza" a educadora, por meio dos próprios elementos constitutivos de sala (carteiras, materiais didáticos, disciplinas, regras de convivência e obediência), a práticas de disciplinamento. Isso pressupõe pensar que desde os primórdios da modernidade o homem se preocupa com a questão da disciplina.

O espaço educativo e as práticas de disciplinamento

Pensar em disciplinamento implica pensar em tecnologias de individualização e de normatização do corpo infantil, na produção de sujeito dócil e útil. Estas tecnologias enfatizam como a escola e o Centro de Educação Infantil produzem e controlam através da organização do espaço físico o disciplinamento na criança. Kant no século XVII já preconizava que "[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina". Não há pretensão de afirmar se autor está correto ou não, porém Kant, com esta ideia, permite que se promova um debate sobre a disciplina na escola. Kant foi o primeiro filósofo a caracterizar a escola moderna como responsável pelo disciplinamento dos corpos infantis nos espaços da instituição e concebe que a disciplina impede o homem de desviar do seu caminho, tendo como dever estreitá-lo, contê-lo, e através da educação instrumentalizá-lo para que retorne ao seu estado humano, ou seja, todo e qualquer manifestação de indisciplinamento às normas o homem se torna selvagem, animal. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e o faz sentir a sua força, mas todo este processo de disciplinamento deve acontecer bem cedo; sendo assim, as crianças devem ser mandadas ainda pequenas à escola para que a disciplina tenha seu efeito sobre o seu corpo.

A criança desde cedo é adaptada ao modelo escolar na educação infantil, pois na hora de fazer atividade deve ficar sentada e atenta ao que a professora está explicando, e a criança que foge às regras é considerada sem limites e é preciso garantir mecanismos que a façam ter disciplina com o espaço e tempo da sala. A partir disso é possível pensar que a criança se torna criança, homem, mulher pela educação e ela é aquilo que a educação faz dela (KANT).

Para Assmann e Nunes, a arte das distribuições como uma categoria foucaultiana sobre as práticas disciplinares pressupõe que "[...] a disciplina é um tipo de organização do espaço". Ela é uma distribuição dos sujeitos nos espaços escolares. No espaço educativo da educação infantil, trata-se de fechar, esquadrinhar e, por vezes, cercar estes lugares geometricamente para que não ocorra difusão das crianças. Para Duclós, a geometria cartesiana se pauta na importância da ordem e da medida. Para Descartes, na geometria não há dúvidas, ela é universal e simples. Assim, constituem-se a modernidade e as formas da organização do espaço educativo como verdades únicas, obtendo-se através das disposições dos materiais e objetos pedagógicos uma lógica capitalista, moderna, geométrica, lógico-matemática produzindo assim a infância.

Portanto, analisa-se como a constituição do espaço, juntamente com a organização colabora na não difusão das crianças pelo espaço educativo. Cada espaço tem sua função e seu tempo de ser utilizado. Foucault, dentro da categoria arte das distribuições, denomina uma subdivisão intitulada localização funcional, que tem como pressuposto compreender os espaços disciplinares como espaços úteis.

A organização do espaço colabora na criação de espaço útil, pois em determinado momento as crianças se dirigem aos cantinhos e deles é possível abstrair o máximo de proveito para que assim a professora possa realizar seu trabalho com rapidez e eficiência. Além disso, ajuda a professora a vigiar e visualizar todas as crianças ao mesmo tempo. Para exemplificar ainda mais, no espaço de atividades as crianças recortam, pintam, desenham, aprendem várias coisas. No espaço do brincar as crianças montam jogos, representam e imitam papéis sociais, pode-se averiguar que cada espaço tem sua função e ele deve colaborar na utilidade econômica do corpo e torná-lo docilizado em relação ao ambiente.

Para Foucault quadriculamento "[...] é o princípio de localização imediata. [...] cada indivíduo no seu lugar e cada lugar um indivíduo. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há repartir". O quadriculamento exige, portanto, para a eficácia do poder disciplinar uma repartição, um enquadramento das crianças no espaço. Quanto mais houver criação de espaços e organização do tempo em cada espaço, maior é a eficácia do poder disciplinar.

Algumas considerações

É central dizer aqui que a escola é um espaço que não é neutro. Do mesmo modo ocorre com as instituições de educação infantil. A não neutralidade é comprovada quando se verifica que, por meio da organização e ocupação deste, planeja-se e propostas de trabalho são desenvolvidas. A criança que integra algum espaço educativo passa a ser "educada" e a relacionar-se com os objetos e materiais ali presentes e também terá seu comportamento modificado, ou seja, disciplinado.

Quando se aborda a questão do disciplinamento, a primeira impressão é a do sentido pejorativo a que esta palavra nos remete, porém esta categoria contribuiu significativamente na elaboração das análises, pois não possui conotação negativa. Foucault ajuda a compreender esta questão quando postula que a disciplina é um tipo de organização. Acrescenta que a disciplina é um conjunto de técnicas de distribuição dos corpos infantis nos espaços escolares e que tem como objetivos espaços individualizados, classificatórios e combinatórios, a fim de que as práticas disciplinares se incorporem nos sujeitos.

A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisam-se projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de "ser criança" e deve-se considerar a necessidade de que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela, momentos de interação decisórios na produção destes espaços e tempos. A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré- escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única e correta ideia sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores(as) e amigos(as). A infância é algo de nossos saberes, de nossas tecnologias (LARROSA).

O espaço escolar é estabelecido dentro da lógica moderna de espaço fixo, sendo constituído e organizado por meio de discursos pedagógicos permeados de subjetividades. Evidenciam-se à luz das leituras que nos Centros de Educação Infantil as salas de aula têm fortes marcas "escolarizantes" (carteiras e cadeiras, quadro de giz e atividades pedagógicas). Os espaços podem, muitas vezes, serem organizados em espaços funcionais, ou seja, espaços construídos pela professora, destinados a funções específicas, como o cantinho do brincar, das atividades pedagógicas e da leitura, propiciando, assim, o disciplinamento da criança.

O tempo na educação infantil

Outro aspecto a ser considerado no contexto da educação infantil é a questão do tempo. Segundo Horn, Zabalza e Barbosa na educação infantil sempre se deve considerar a rotina, uma vez que ela que irá nortear o trabalho do educador. Por rotina devemos compreender a distribuição das atividades no tempo em que a criança fica na instituição, tanto no aspecto do cuidado quanto nas brincadeiras e atividades didáticas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil "A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas" (RCNEI).

A partir da organização do tempo e das atividades, as crianças e educadores ficam mais seguros, diminuem-se os níveis de ansiedade frente às novas situações e também se torna possível otimizar o tempo escolar, possibilitando uma melhor estruturação do trabalho a ser realizado pelo educador. Convém ressaltar aqui que o educador deve ser flexível para alterar a rotina sempre que se fizer necessário.

A organização da rotina nas instituições infantis é importante para a construção da noção de tempo nas crianças, possibilitando a percepção do tempo das atividades e a antecipação, pelas crianças, dos momentos que virão. Essa percepção, é importante também para auxiliar os educadores a situarem-se na sequencia das ações que realizarão ao longo do dia.

O tempo deve ser organizado pelo educador de acordo com as necessidades dos educandos, adaptando a rotina conforme às demandas das crianças.

A padronização e a regulação da rotina podem desrespeitar os diferentes ritmos dos pequenos, limitando em um único ritmo o tempo institucional. A rotina estruturada deve regular os educadores, mas não deve ser regra absoluta, deve considerar os ritmos variados das crianças, que aos poucos devem incorporá-la.

Podemos entender que há dois tempos na escola: um tempo da criança e um tempo da instituição. Deste modo, Oliveira afirma que "há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequencia das atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia".

Segundo Janaína S. S. Ramos a esse respeito, Batista ressalta que "na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras".

Nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas. Barbosa acrescenta, ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a "hora de". Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização. Além disso, o tempo parece preso a amarras de pressupostos e ideias pré-concebidas que promovem uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão da dinâmica das relações sociais. Ainda segundo Batista "A lógica da rotina da creche também

parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para "todos" comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina".

Assim, o educador deve perceber, ainda, em quais momentos as atividades permanentes são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

Considerando alguns momentos importantes na rotina na Educação Infantil, a roda de conversa, por exemplo, é uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove. A esse respeito Amorim acrescenta: "É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças".

A atividade de higiene, outra atividade da rotina, é uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionada a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto. O momento do banho, atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparado pelos educadores para que seja realizado com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias. Além disso, deve-se possibilitar, na organização dessa ação, que ela se torne uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças. Segundo Mello e Vitória: "O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecido etc.". É necessário também que durante o momento do banho, o faz-de-conta esteja presente através das interações da imaginação da criança com o ambiente e objetos disponíveis, pois, de acordo com Guimarães "O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas... mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras".

Durante a organização das atividades cabe ao educador avaliar as características do seu grupo de alunos e transformar o banho em uma atividade prazerosa. Segundo Mello e Vitória, para o momento do banho deve se pensar em espaços que facilitem o processo de independência das crianças. Já no momento da alimentação, que também deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar outra oportunidade de socialização das crianças através das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Por isso, Piotto et al. apontam que, ao auxiliar a criança na alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor. No que se diz respeito a jogos e brincadeiras, é necessário que o educador tenha ciência da necessidade dessa atividade no cotidiano infantil, como é proposto no RCNEI "Para que o faz-de-conta torne-se de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc". (BRASIL)

Sendo assim, o educador deve procurar trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço reservado de preferência claro e com materiais dispostos para as crianças, ter um tempo disponível para essa atividade, tendo consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta. Santos mostra que o educador exerce várias funções: A primeira delas é a função de "observador", na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de "catalisador", procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de "participante ativo" nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança. Além disso, ele deve propor às crianças uma conversa sobre suas brincadeiras, pois, de acordo com Dornelles, essa atividade "Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comum, uma razão para que se possa interagir com o outro". Estabelecendo, ainda, situações de aprendizagens e enriquecimento cultural a partir da intervenção do educador. O educador tem à sua disposição, um universo de possibilidades de jogos e brincadeiras que, segundo Barbosa e Horn, podem ser individuais, em grupo, nos mais diferentes espaços, com os mais diversos materiais, podendo, ainda, dispor de jogos sensoriais, naturais ou musicais. Nos ateliês ou oficinas de artes visuais ou musicais, é preciso que o educador possa não apenas estabelecer relações de cuidado com as crianças pequenas como também de aprendizagem. Gomes indica o trabalho artístico como importante para que as crianças possam explorar o mundo à sua volta. No entanto,

por muito tempo a arte foi entendida superficialmente e de modo arbitrário. Melo afirma que “As Artes Visuais foram apresentadas por muito tempo aos alunos de Educação Infantil como meros passatempos, voltada para a recreação, sem conter articulação com o conteúdo acumulado do campo da Arte, a cultura e a estética. O Ensino de Arte era visto como uma forma de auto expressão da criança, onde o educador não se fazia influente”.

Por essa razão, o trabalho com Artes na Educação Infantil deve transcender o caráter de mero passatempo para o de linguagem. A fim de que a criança tenha contato com a linguagem artística, é necessário o planejamento deste início de relação. Além disso, segundo Vasconcelos e Rosseti-Ferreira, a iniciação dos temas artísticos a serem trabalhados podem ser sugeridos a partir de passeios variados, visitas a exposições, museus e artistas ou, melhor ainda, artista e artesãos vindo visitar a instituição para compartilhar com as crianças a sua arte. É imprescindível nessa organização de ateliês e oficinas, a oferta de materiais e superfícies para maior liberdade criativa da criança e, sua experimentação resultará num melhor aprimoramento sensorial ao lidar com diversos tipos de materiais. As atividades diversificadas podem estar envolvidas em um projeto em que se possa trabalhar os mais diversos assuntos, o importante é que as atividades tenham um objetivo e não sejam descontextualizadas. Pelo contrário, devem integrar-se de forma a levar ao aluno a uma totalidade. Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades (BRASIL).

As atividades devem, portanto, estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Agassi et al mostram um exemplo interessante em que, a partir da curiosidade dos alunos ao saberem que o pai de um deles criava minhocas, foi construído na escola um minhocário, para saber onde as minhocas viviam, o que comiam, como respiravam etc. Criaram também um minhoscópio, pois transportaram o minhocário para um aquário e puderam, a partir daí, observar o que as minhocas fazem debaixo da terra. Como uma pesquisa puxa a outra, as crianças também quiseram cultivar plantas medicinais, promovendo, assim, diversos saberes a partir da própria curiosidade delas. Por isso, a organização das atividades permanentes exige uma observação e compreensão do professor das necessidades e gostos da criança, para que o dia-a-dia na instituição seja envolvente e proveitoso.

Fonte

Maria Ghisleny de Paiva Brasil disponível em http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407100683_ARQUIVO_MariaGhislenyBrasil-CongressoLusoBrasileiro_1_.pdf

Maévi Anabel Nono disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf

Dorcas Tussi e Alexandra F. L. de Souza disponível em

http://www.partes.com.br/educacao/espacotempodisciplinamento.asp

Manuela A. Crosera e Maria Paula Zurawski, disponível em http://veracruz.edu.br/doc/ise_tcc_manuela_assuncao_crosera.pdf

Janaína S. S. Ramos disponível em http://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1076/923

Cuidar e Educar

O PROCESSO DE CUIDAR E EDUCAR

Educar

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Cuidar

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identifica-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Prestar atenção e valorizar o choro de um bebê e responder a ele com um cuidado ou outro depende de como é interpretada a expressão de choro, e dos recursos existentes para responder a ele. É possível que alguns adultos conversem com o bebê tentando acalmá-lo, ou que peguem-no imediatamente no colo, embalando-o. Em determinados contextos socioculturais, é possível que o adulto que cuida da criança, tendo como base concepções de desenvolvimento e aprendizagem infantis, de educação e saúde, acredite que os bebês devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. Em outras culturas, o embalo tem uma grande importância no cuidado de bebês, tanto que existem berços próprios para embalar.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

Brincar

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não-brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso significa que uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras.

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.

Referência:

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Vol. 1. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

As relações da escola com a comunidade

Sendo a escola uma instituição organizada e integrada na comunidade, ela deve desempenhar uma função próativa de súbita importância na formação, transformação e desenvolvimento do capital social.

Pensar a escola de hoje é refletir a sociedade nas vertentes social, económico e pessoal.

A relação escola, família e comunidade carece de melhoria, pois constata-se quase que um divórcio entre elas. As escolas, muitas vezes, não fomentam nem facilitam o intercâmbio de experiências com outras escolas e com o meio em que estão inseridas, não promovem a procura de soluções inovadoras, nem proporcionam uma participação efetiva dos pais e encarregados de educação na gestão escolar.

Escola é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades, por isso deve ser tida como o bem mais importante de qualquer sociedade.

Escola – instituição social que tem o encargo de educar, segundo planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação, casa ou estabelecimento onde se ministra o ensino.

Escola é uma instituição educativa fundamental onde são organizadas, sistematicamente, atividades práticas de carácter pedagógico.

Para Gary Marx, (in Azevedo, 1994,p.147) a escola é verdadeiramente uma instituição de último recurso, após a família, comunidade e a igreja terem fracassado.

Comunidade é um conjunto de pessoas que vive num determinado lugar e ligado por um ideal e objetivos comuns.

Participação – de acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim “participatio” (pars + in + actio) que ignifica ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que orientam o agir. “

Executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela”

A participação é «um modo de vida» que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização.

A participação deve ser vista como um processo permanente de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre: a autoridade delegada do poder central ou local na escola; as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto «autores» do seu próprio crescimento; e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos.8

Considerando que toda criança faz parte de uma família e que toda família, além de possuir características próprias, está inserida em uma comunidade, hoje, ambas, família e comunidade, estão incumbidas, juntamente com a escola, da formação de um mesmo cidadão, portanto são peças fundamentais no processo educativo e, porque não, na elaboração do projeto pedagógico da escola e na gestão da mesma.

Quando a escola recebe os educandos, de onde eles vêm? Quem os encaminha? Eles vêm de uma sociedade, de uma família, e os pais e responsáveis realizam seu encaminhamento.

Não são os educandos seres viventes em um núcleo familiar e social, onde recebem orientação moral, vivenciam experiências e reforçam seus conhecimentos? Tudo isso é educação. Para estabelecer uma educação moral, crítica e comprometida com o meio social, é primordial a integração entre escola, família e sociedade. Pois, o ser humano é um ser social por excelência. Podemos pensar na responsabilidade da escola na vida de uma pessoa. E ainda, partindo desse princípio, é um equívoco desvincular a família no processo da educação escolar. A escola vem reforçar os valores recebidos em casa, além de transmitir conhecimentos. Age também na formação humana, salientando a autonomia, o equilíbrio e a liberdade - que está condicionada a limites e respeito mútuo. Por que não, a escola trabalhar com a família e a sociedade em prol de um bem comum?

A parceria entre família, sociedade e escola só tem a contribuir para o desenvolvimento do educando. Assim, a escola passa a ser um espaço que se relaciona com a vida e não uma ilha, que se isola da sociedade. Com a participação da família no meio escolar, cria-se espaços de escuta, voz e acesso às informações que dizem respeito a seus filhos, responsáveis tanto pela materialidade da escola, bem como pelo ambiente no qual seus filhos estão inseridos. É preciso que os pais se impliquem nos processos educativos de seus filhos no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado. O aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem sucedida não depende apenas de uma boa escola, de bons professores e bons programas, mas principalmente de como o educando é tratado na sociedade e em casa e dos estímulos que recebe para aprender. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo que não cessa quando ele está em casa. Qualquer gesto, palavra ou ação positiva de qualquer membro da sociedade ou da família pode motivá-la, porém, qualquer palavra ou ação que tenha uma conotação negativa pode gerar um bloqueio no aprendizado.

É claro que, como qualquer ser humano, ele precisa de limites, e que não pode fazer tudo que quiser, porém os limites devem ser dados de maneira clara, sem o uso de palavras rudes, que agridam ou desqualifiquem-no.

Uma pessoa agredida, com palavras ou ações, além de aprender a agredir, perde uma boa parte da motivação para aprender, pois seus sentimentos em relação a si mesma e aos outros ficam confusos, tornando-a insegura com relação às suas capacidades, e consequentemente gerando uma baixa autoestima. Outro aspecto que merece ser lembrado é o que se refere à comparação com outros irmãos que foram bem sucedidos; os pais ou responsáveis devem evitar a comparação, pois cada um é único e tem seu próprio ritmo de aprendizado e sua maneira singular de ver o mundo e a sociedade em que esta inserido.

É preciso ainda ressaltar que o conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente nos bancos escolares, mas é construído pelo contato com o social, dentro da família, e no mundo ao seu redor. Fazer do aprendizado um prazer é tarefa não só dos professores, mas também, de pais, da sociedade e de qualquer profissional interessado no bem-estar de quem aprende.9

Pensar em educação de qualidade hoje, é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma interação entre escola e família. Nesse sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança.

Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos. A sociedade moderna vive uma crise de valores éticos e morais sem precedentes. Essa é uma constatação que norteia os arredores dos setores educacionais, pois é na escola que essa crise pode aflorar mais, ficando em maior evidência.

Nesse sentido, A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394, de dezembro de 1996) formaliza e institui a gestão democrática nas escolas e vai além. Dentre algumas conquistas destacam-se:

A concepção de educação, concepção ampla, estendendo a educação para além da educação escolar, ou seja, comprometimento com a formação do caráter do educando.

Nunca na escola se discutiu tanto quanto hoje assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Nunca se observou tantos professores cansados e muitas vezes, doentes física e mentalmente. Nunca os sentimentos de impotência e frustração estiveram tão marcantemente presentes na vida escolar.

Por essa razão, dentro das escolas as discussões que procuram compreender esse quadro tão complexo e, muitas vezes, caótico, no qual a educação se encontra mergulhada, são cada vez mais frequentes. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que se nada for feito em breve não se conseguirá mais ensinar e educar.

Entretanto, observa-se que, até o momento, essas discussões vêm sendo realizadas apenas dentro do âmbito da escola, basicamente envolvendo direções, coordenações e grupos de professores. Em outras palavras, a escola vem, gradativamente, assumindo a maior parte da responsabilidade pelas situações de conflito que nela são observadas.

Assim, procuram-se novas metodologias de trabalho, muitos projetos são lançados e inúmeros recursos também lançados pelo governo no sentido de não deixar que o aluno deixe de estudar. Porém, observa-se que se não houver um comprometimento maior dos responsáveis e das instituições escolares isso pouco adiantará.

Desenvolvimento da motricidade, linguagem e cognição da criança

Prezado Candidato, o tema acima supracitado, já foi abordado em tópicos anteriores

O Sistema Nacional de Ensino: Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

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

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

IV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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

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

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022)

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023)

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018).

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 7º-A Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-se-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do caput do art. 5º da Constituição Federal: (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa; (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 1ºA prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 2ºO cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)(Vigência)

§ 3ºAs instituições de ensino implementarão progressivamente, no prazo de 2 (dois) anos, as providências e adaptações necessárias à adequação de seu funcionamento às medidas previstas neste artigo.(Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019) (Vigência)

§ 4ºO disposto neste artigo não se aplica ao ensino militar a que se refere o art. 83 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.796, de 2019)(Vigência) (Vide parágrafo único do art. 2)

TÍTULO IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;(Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.(Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)

XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas.(Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: (Regulamento)

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada;(Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019)

III - os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)(Regulamento)

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei.(Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei.(Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

Art. 20. (Revogado pela Lei nº 13.868, de 2019)

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO I

Da Composição dos Níveis Escolares

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o **caput**. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Seção III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – (revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (Regulamento)

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

§ 1º O resultado do processo seletivo referido no inciso II do caput deste artigo será tornado público pela instituição de ensino superior, sendo obrigatórios a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação e o cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do edital, assegurado o direito do candidato, classificado ou não, a ter acesso a suas notas ou indicadores de desempenho em provas, exames e demais atividades da seleção e a sua posição na ordem de classificação de todos os candidatos.(Redação dada pela Lei nº 13.826, de 2019)

§ 2º No caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)

§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1ºe 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015)

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título “Grade e Corpo Docente”; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a página principal da instituição de ensino superior, bem como a página da oferta de seus cursos aos ingressantes sob a forma de vestibulares, processo seletivo e outras com a mesma finalidade, deve conter a ligação desta com a página específica prevista neste inciso; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso haja mudança na grade do curso ou no corpo docente até o início das aulas, os alunos devem ser comunicados sobre as alterações; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

§ 3º É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei. (Regulamento)

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (Regulamento) (Regulamento)

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. (Regulamento) (Regulamento)

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas. (Regulamento)

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

CAPÍTULO V-A

(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006)

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

TÍTULO VII

Dos Recursos financeiros

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (Vide Medida Provisória nº 773, de 2017) (Vigência encerrada)

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

§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.

§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.

§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.

§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:

I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;

II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;

III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subsequente.

§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.

Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.

§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.

§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.

Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;

II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;

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

IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.

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

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Parágrafo único. (Revogado). (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)

Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Art. 85. Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 86. As instituições de educação superior constituídas como universidades integrar-se-ão, também, na sua condição de instituições de pesquisa, ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, nos termos da legislação específica.

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)

I - (revogado); (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º (Revogado). (Redação dada pela lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)

Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento) (Regulamento)

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

LEI FEDERAL Nº 8.069/90 – DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE;

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

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

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

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

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

Para o Estatuto, considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela compreendida entre doze e dezoito anos. Entretanto, aplica-se o estatuto, excepcionalmente, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, em situações que serão aqui demonstradas.

Dispõe, ainda, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punido qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais. Ainda, no seu artigo 7º, disciplina que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

As medidas protetivas adotadas pelo ECA são para salvaguardar a família natural ou a família substituta, sendo está ultima pela guarda, tutela ou adoção. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional, a tutela pressupõe todos os deveres da guarda e pode ser conferida a pessoa de até 21 anos incompletos, já a adoção atribui condição de filho, com mesmos direito e deveres, inclusive sucessórios.

A instituição familiar é a base da sociedade, sendo indispensável à organização social, conforme preceitua o art. 226 da CR/88. Não sendo regra, mas os adolescentes correm maior risco quando fazem parte de famílias desestruturadas ou violentas.

Cabe aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos, não constituindo motivo de escusa a falta ou a carência de recursos materiais, sob pena da perda ou a suspensão do pátrio poder.

Caso a família natural, comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, descumpra qualquer de suas obrigações, a criança ou adolescente serão colocados em família substituta mediante guarda, tutela ou adoção.

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

Por tal razão que a responsabilidade dos pais é enorme no desenvolvimento familiar e dos filhos, cujo objetivo é manter ao máximo a estabilidade emocional, econômica e social.

A perda de valores sociais, ao longo do tempo, também são fatores que interferem diretamente no desenvolvimento das crianças e adolescentes, visto que não permanecem exclusivamente inseridos na entidade familiar.

Por isso é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Tanto que cabe a sociedade, família e ao poder público proibir a venda e comercialização à criança e ao adolescente de armas, munições e explosivos, bebida alcoólicas, drogas, fotos de artifício, revistas de conteúdo adulto e bilhetes lotéricos ou equivalentes.

Cada município deverá haver, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, regularmente eleitos e empossados, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar é uma das entidades públicas competentes a salvaguardar os direitos das crianças e dos adolescentes nas hipóteses em que haja desrespeito, inclusive com relação a seus pais e responsáveis, bem como aos direitos e deveres previstos na legislação do ECA e na Constituição. São deveres dos Conselheiros Tutelares:

1. Atender crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção.

2. Atender e aconselhar os pais ou responsável e aplicar medidas pertinentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. Promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos e entrar na Justiça quando alguém, injustificadamente, descumprir suas decisões.

4. Levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tenha como infração administrativa ou penal.

5. Encaminhar à Justiça os casos que a ela são pertinentes.

6. Tomar providências para que sejam cumpridas as medidas sócio-educativas aplicadas pela Justiça a adolescentes infratores.

7. Expedir notificações em casos de sua competência.

8. Requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças e adolescentes, quando necessário.

9. Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentaria para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

10. Entrar na Justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

11. Levar ao Ministério Público casos que demandam ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder.

12. Fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executem programas de proteção e socioeducativos.

Considerando que todos têm o dever de zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor, havendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra alguma criança ou adolescente, serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar para providências cabíveis.

Ainda com toda proteção às crianças e aos adolescentes, a delinquência é uma realidade social, principalmente nas grandes cidades, sem previsão de término, fazendo com que tenha tratamento diferenciado dos crimes praticados por agentes imputáveis.

Os crimes praticados por adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos são denominados atos infracionais passíveis de aplicação de medidas socioeducativas. Os dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente disciplinam situações nas quais tanto o responsável, quanto o menor devem ser instados a modificarem atitudes, definindo sanções para os casos mais graves.

Nas hipóteses do menor cometer ato infracional, cuja conduta sempre estará descrita como crime ou contravenção penal para os imputáveis, poderão sofrer sanções específicas aquelas descritas no estatuto como medidas socioeducativas.

Os menores de 18 anos são penalmente inimputáveis, mas respondem pela prática de ato infracional cuja sanção será desde a adoção de medida protetiva de encaminhamento aos pais ou responsável, orientação, apoio e acompanhamento, matricula e frequência em estabelecimento de ensino, inclusão em programa de auxílio à família, encaminhamento a tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, abrigo, tratamento toxicológico e, até, colocação em família substituta.

Já o adolescente entre 12 e 18 anos incompletos (inimputáveis) que pratica algum ato infracional, além das medidas protetivas já descritas, a autoridade competente poderá aplicar medida socioeducativa de acordo com a capacidade do ofensor, circunstâncias do fato e a gravidade da infração, são elas:

1) Advertências – admoestação verbal, reduzida a termo e assinada pelos adolescentes e genitores sob os riscos do envolvimento em atos infracionais e sua reiteração,

2) Obrigação de reparar o dano – caso o ato infracional seja passível de reparação patrimonial, compensando o prejuízo da vítima,

3) Prestação de serviços à comunidade – tem por objetivo conscientizar o menor infrator sobre valores e solidariedade social,

4) Liberdade assistida – medida de grande eficácia para o enfretamento da prática de atos infracionais, na medida em que atua juntamente com a família e o controle por profissionais (psicólogos e assistentes sociais) do Juizado da Infância e Juventude,

5) Semiliberdade – medida de média extremidade, uma vez que exigem dos adolescentes infratores o trabalho e estudo durante o dia, mas restringe sua liberdade no período noturno, mediante recolhimento em entidade especializada

6) Internação por tempo indeterminado – medida mais extrema do Estatuto da Criança e do Adolescente devido à privação total da liberdade. Aplicada em casos mais graves e em caráter excepcional.

Antes da sentença, a internação somente pode ser determinada pelo prazo máximo de 45 dias, mediante decisão fundamentada baseada em fortes indícios de autoria e materialidade do ato infracional.

Nessa vertente, as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de:

1) Observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;

2) Não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação,

3) Preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente,

4) Diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares,

5) Oferecer instalações físicas em condições adequadas, e toda infraestrutura e cuidados médicos e educacionais, inclusive na área de lazer e atividades culturais e desportivas.

6) Reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente.

Uma vez aplicada as medidas socioeducativas podem ser implementadas até que sejam completados 18 anos de idade. Contudo, o cumprimento pode chegar aos 21 anos de idade nos casos de internação, nos termos do art. 121, §5º do ECA.

Assim como no sistema penal tradicional, as sanções previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente apresentam preocupação com a reeducação e a ressocialização dos menores infratores.

Antes de iniciado o procedimento de apuração do ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder o perdão (remissão), como forma de exclusão do processo, se atendido às circunstâncias e consequências do fato, contexto social, personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente institui medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis de encaminhamento a programa de proteção a família, inclusão em programa de orientação a alcoólatras e toxicômanos, encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico, encaminhamento a cursos ou programas de orientação, obrigação de matricular e acompanhar o aproveitamento escolar do menor, advertência, perda da guarda, destituição da tutela e até suspensão ou destituição do pátrio poder.

O importante é observar que as crianças e os adolescentes não podem ser considerados autênticas propriedades de seus genitores, visto que são titulas de direitos humanos como quaisquer pessoas, dotados de direitos e deveres como demonstrado.

A implantação integral do ECA sofre grande resistência de parte da sociedade brasileira, que o considera excessivamente paternalista em relação aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, uma vez que os atos infracionais estão ficando cada vez mais violentos e reiterados.

Consideram, ainda, que o estatuto, que deveria proteger e educar a criança e o adolescente, na prática, acaba deixando-os sem nenhum tipo de punição ou mesmo ressocialização, bem como é utilizado por grupos criminosos para livrar-se de responsabilidades criminais fazendo com que adolescentes assumam a culpa.

Cabe ao Estado zelas para que as crianças e adolescentes se desenvolvam em condições sociais que favoreçam a integridade física, liberdade e dignidade. Contudo, não se pode atribuir tal responsabilidade apenas a uma suposta inaplicabilidade do estatuto da criança e do adolescente, uma vez que estes nada mais são do que o produto da entidade familiar e da sociedade, as quais têm importância fundamental no comportamento dos mesmos.[24]

24 Fonte: www.ambito-juridico.com.br – Texto adaptado de Cláudia Mara de Almeida Rabelo Viegas / Cesar Leandro de Almeida Rabelo

Últimas alterações no ECA

As mais recentes:

São quatro os pontos modificados no ECA durante a atual administração:

- A instituição da Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, na lei nº 13.798, de 3 de janeiro de 2019;

- A criação do Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas - na lei nº 13.812, de 16 de março 2019;

- A mudança na idade mínima para que uma criança ou adolescente possa viajar sem os pais ou responsáveis e sem autorização judicial, passando de 12 para 16 anos - na mesma lei nº 13.812;

- A mudança na lei sobre a reeleição dos conselheiros tutelares, que agora podem ser reeleitos por vários mandatos consecutivos, em vez de apenas uma vez - lei 13.824, de 9 de maio 2019.

Lei nº 13.509/17, publicada em 22 de novembro de 2017 altera o ECA ao estabelecer novos prazos e procedimentos para o trâmite dos processos de adoção, além de prever novas hipóteses de destituição do poder familiar, de apadrinhamento afetivo e disciplinar a entrega voluntária de crianças e adolescentes à adoção.

Lei Federal nº 13.431/2017 – Lei da Escuta Protegida

Esta lei estabelece novas diretrizes para o atendimento de crianças ou adolescentes vítimas ou testemunhas de violências, e que frequentemente são expostos a condutas profissionais não qualificadas, sendo obrigados a relatar por várias vezes, ou para pessoas diferentes, violências sofridas, revivendo desnecessariamente seu drama.

Denominada “Lei da Escuta Protegida”, essa lei tem como objetivo a proteção de crianças e adolescentes após a revelação da violência sofrida, promovendo uma escuta única nos serviços de atendimento e criando um protocolo de atendimento a ser adotado por todos os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos.

Lei 13.436, de 12 de abril de 2017 - Garantia do direito a acompanhamento e orientação à mãe com relação à amamentação

Esta lei introduziu no artigo 10 do ECA uma responsabilidade adicional para os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares: daqui em diante eles estão obrigados a acompanhar a prática do processo de amamentação, prestando orientações quanto à técnica adequada, enquanto a mãe permanecer na unidade hospitalar.

Lei 13.438, de 26 de abril de 2017 – Protocolo de Avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças

Esta lei determina que o Sistema Único de Saúde (SUS) será obrigado a adotar protocolo com padrões para a avaliação de riscos ao desenvolvimento psíquico de crianças de até 18 meses de idade. A lei estabelece que crianças de até 18 meses de idade façam acompanhamento através de protocolo ou outro instrumento de detecção de risco. Esse acompanhamento se dará em consulta pediátrica. Por meio de exames poderá ser detectado precocemente, por exemplo, o transtorno do espectro autista, o que permitirá um melhor acompanhamento no desenvolvimento futuro da criança.

Lei nº 13.440, de 8 de maio de 2017 – Aumento na penalização de crimes de exploração sexual de crianças e adolescentes

Esta lei promoveu a inclusão de mais uma penalidade no artigo 244-A do ECA. A pena previa reclusão de quatro a dez anos e multa nos crimes de exploração sexual de crianças e adolescentes. Agora o texto está acrescido de perda de bens e que os valores advindos dessas práticas serão revertidos em favor do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente da unidade da Federação (Estado ou Distrito Federal) em que foi cometido o crime.

Lei nº 13.441, de 8 de maio de 2017 - Prevê a infiltração de agentes de polícia na internet com o fim de investigar crimes contra a dignidade sexual de criança e de adolescente

Esta lei prevê a infiltração policial virtual no combate aos crimes contra a dignidade sexual de vulneráveis. A nova lei acrescentou ao ECA os artigos 190-A a 190-E e normatizou a investigação em meio cibernético.

Revogação do artigo 248 que versava sobre trabalho doméstico de adolescentes

Foi revogado o artigo 248 do ECA que possibilitava a regularização da guarda de adolescentes para o serviço doméstico. A Constituição Brasileira proíbe o trabalho infantil, mas este artigo estabelecia prazo de cinco dias para que o responsável, ou novo guardião, apresentasse à Vara de Justiça de sua cidade ou comarca o adolescente trazido de outra localidade para prestação de serviço doméstico, o que, segundo os autores do projeto de lei que resultou na revogação do artigo, abria espaço para a regularização do trabalho infantil ilegal.

Lei 13.306 de 2016 publicada no dia 04 de julho, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente fixando em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil.[25]

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

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

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

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

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

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

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

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

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

Título I

Das Disposições Preliminares

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

25 Fonte: www.equipeagoraeupasso.com.br/www.g1.globo.com

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

Título II

Dos Direitos Fundamentais

Capítulo I

Do Direito à Vida e à Saúde

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

Art. 8 ºÉ assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1 ºO atendimento pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 ºOs profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3 ºOs serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contrarreferência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4 ºIncumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós-natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºA assistência referida no § 4 ºdeste artigo deverá ser prestada também a gestantes e mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção, bem como a gestantes e mães que se encontrem em situação de privação de liberdade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6 ºA gestante e a parturiente têm direito a 1 (um) acompanhante de sua preferência durante o período do pré-natal, do trabalho de parto e do pós-parto imediato. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 7 ºA gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 8 ºA gestante tem direito a acompanhamento saudável durante toda a gestação e a parto natural cuidadoso, estabelecendo-se a aplicação de cesariana e outras intervenções cirúrgicas por motivos médicos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 9 ºA atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 10. Incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, visando ao desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 8º-A. Fica instituída a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, a ser realizada anualmente na semana que incluir o dia 1º de fevereiro, com o objetivo de disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuam para a redução da incidência da gravidez na adolescência. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Parágrafo único. As ações destinadas a efetivar o disposto no **caput** deste artigo ficarão a cargo do poder público, em conjunto com organizações da sociedade civil, e serão dirigidas prioritariamente ao público adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.798, de 2019)

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

§ 1 º Os profissionais das unidades primárias de saúde desenvolverão ações sistemáticas, individuais ou coletivas, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação de ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 º Os serviços de unidades de terapia intensiva neonatal deverão dispor de banco de leite humano ou unidade de coleta de leite humano. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

VI - acompanhar a prática do processo de amamentação, prestando orientações quanto à técnica adequada, enquanto a mãe permanecer na unidade hospitalar, utilizando o corpo técnico já existente. (Incluído pela Lei nº 13.436, de 2017) (Vigência)

§ 1º Os testes para o rastreamento de doenças no recém-nascido serão disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde, no âmbito do Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN), na forma da regulamentação elaborada pelo Ministério da Saúde, com implementação de forma escalonada, de acordo com a seguinte ordem de progressão: (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

I – etapa 1: (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

a) fenilcetonúria e outras hiperfenilalaninemias; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

b) hipotireoidismo congênito; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

c) doença falciforme e outras hemoglobinopatias; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

d) fibrose cística; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

e) hiperplasia adrenal congênita; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

f) deficiência de biotinidase; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

g) toxoplasmose congênita; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

II – etapa 2: (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

a) galactosemias; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

b) aminoacidopatias; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

c) distúrbios do ciclo da ureia; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

d) distúrbios da betaoxidação dos ácidos graxos; (Incluída pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

III – etapa 3: doenças lisossômicas; (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

IV – etapa 4: imunodeficiências primárias; (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

V – etapa 5: atrofia muscular espinhal. (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

§ 2º A delimitação de doenças a serem rastreadas pelo teste do pezinho, no âmbito do PNTN, será revisada periodicamente, com base em evidências científicas, considerados os benefícios do rastreamento, do diagnóstico e do tratamento precoce, priorizando as doenças com maior prevalência no País, com protocolo de tratamento aprovado e com tratamento incorporado no Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

§ 3º O rol de doenças constante do § 1º deste artigo poderá ser expandido pelo poder público com base nos critérios estabelecidos no § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

§ 4º Durante os atendimentos de pré-natal e de puerpério imediato, os profissionais de saúde devem informar a gestante e os acompanhantes sobre a importância do teste do pezinho e sobre as eventuais diferenças existentes entre as modalidades oferecidas no Sistema Único de Saúde e na rede privada de saúde. (Incluído pela Lei nº 14.154, de 2021) Vigência

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1 ºA criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 ºIncumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3 ºOs profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014)

§ 1 ºAs gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 ºOs serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

§ 1 ºÉ obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 ºO Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3 ºA atenção odontológica à criança terá função educativa protetiva e será prestada, inicialmente, antes de o bebê nascer, por meio de aconselhamento pré-natal, e, posteriormente, no sexto e no décimo segundo anos de vida, com orientações sobre saúde bucal. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4 ºA criança com necessidade de cuidados odontológicos especiais será atendida pelo Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 5 º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (Incluído pela Lei nº 13.438, de 2017) (Vigência)

Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

a) sofrimento físico; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

b) lesão; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

a) humilhe; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

b) ameace gravemente; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

c) ridicularize. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

V - advertência. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Capítulo III

Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária

Seção I

Disposições Gerais

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1 º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º A manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em serviços e programas de proteção, apoio e promoção, nos termos do § 1 º do art. 23, dos incisos I e IV do **caput** do art. 101 e dos incisos I a IV do **caput** do art. 129 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4 º Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial. (Incluído pela Lei nº 12.962, de 2014)

§ 5 º Será garantida a convivência integral da criança com a mãe adolescente que estiver em acolhimento institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6 º A mãe adolescente será assistida por equipe especializada multidisciplinar. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-A. A gestante ou mãe que manifeste interesse em entregar seu filho para adoção, antes ou logo após o nascimento, será encaminhada à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1 º A gestante ou mãe será ouvida pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, que apresentará relatório à autoridade judiciária, considerando inclusive os eventuais efeitos do estado gestacional e puerperal. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º De posse do relatório, a autoridade judiciária poderá determinar o encaminhamento da gestante ou mãe, mediante sua expressa concordância, à rede pública de saúde e assistência social para atendimento especializado. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º A busca à família extensa, conforme definida nos termos do parágrafo único do art. 25 desta Lei, respeitará o prazo máximo de 90 (noventa) dias, prorrogável por igual período. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 º Na hipótese de não haver a indicação do genitor e de não existir outro representante da família extensa apto a receber a guarda, a autoridade judiciária competente deverá decretar a extinção do poder familiar e determinar a colocação da criança sob a guarda provisória de quem estiver habilitado a adotá-la ou de entidade que desenvolva programa de acolhimento familiar ou institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5 º Após o nascimento da criança, a vontade da mãe ou de ambos os genitores, se houver pai registral ou pai indicado, deve ser manifestada na audiência a que se refere o § 1 º do art. 166 desta Lei, garantido o sigilo sobre a entrega. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º Na hipótese de não comparecerem à audiência nem o genitor nem representante da família extensa para confirmar a intenção de exercer o poder familiar ou a guarda, a autoridade judiciária suspenderá o poder familiar da mãe, e a criança será colocada sob a guarda provisória de quem esteja habilitado a adotá-la. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 7 ºOs detentores da guarda possuem o prazo de 15 (quinze) dias para propor a ação de adoção, contado do dia seguinte à data do término do estágio de convivência. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 8 ºNa hipótese de desistência pelos genitores - manifestada em audiência ou perante a equipe interprofissional - da entrega da criança após o nascimento, a criança será mantida com os genitores, e será determinado pela Justiça da Infância e da Juventude o acompanhamento familiar pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 9 ºÉ garantido à mãe o direito ao sigilo sobre o nascimento, respeitado o disposto no art. 48 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 10. Serão cadastrados para adoção recém-nascidos e crianças acolhidas não procuradas por suas famílias no prazo de 30 (trinta) dias, contado a partir do dia do acolhimento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão participar de programa de apadrinhamento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1 ºO apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º Podem ser padrinhos ou madrinhas pessoas maiores de 18 (dezoito) anos não inscritas nos cadastros de adoção, desde que cumpram os requisitos exigidos pelo programa de apadrinhamento de que fazem parte. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 ºPessoas jurídicas podem apadrinhar criança ou adolescente a fim de colaborar para o seu desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 ºO perfil da criança ou do adolescente a ser apadrinhado será definido no âmbito de cada programa de apadrinhamento, com prioridade para crianças ou adolescentes com remota possibilidade de reinserção familiar ou colocação em família adotiva. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5 ºOs programas ou serviços de apadrinhamento apoiados pela Justiça da Infância e da Juventude poderão ser executados por órgãos públicos ou por organizações da sociedade civil. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6 ºSe ocorrer violação das regras de apadrinhamento, os responsáveis pelo programa e pelos serviços de acolhimento deverão imediatamente notificar a autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar . (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 ºNão existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º A condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de condenação por crime doloso sujeito à pena de reclusão contra outrem igualmente titular do mesmo poder familiar ou contra filho, filha ou outro descendente. (Redação dada pela Lei nº 13.715, de 2018)

Art. 24. A perda e a suspensão do poder familiar serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Seção II

Da Família Natural

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 26. Os filhos havidos fora do casamento poderão ser reconhecidos pelos pais, conjunta ou separadamente, no próprio termo de nascimento, por testamento, mediante escritura ou outro documento público, qualquer que seja a origem da filiação.

Parágrafo único. O reconhecimento pode preceder o nascimento do filho ou suceder-lhe ao falecimento, se deixar descendentes.

Art. 27. O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça.

Seção III

Da Família Substituta

Subseção I

Disposições Gerais

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

§ 1 ºSempre que possível, a criança ou o adolescente será previamente ouvido por equipe interprofissional, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida, e terá sua opinião devidamente considerada. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºTratando-se de maior de 12 (doze) anos de idade, será necessário seu consentimento, colhido em audiência. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 ºNa apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de afetividade, a fim de evitar ou minorar as consequências decorrentes da medida. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 ºOs grupos de irmãos serão colocados sob adoção, tutela ou guarda da mesma família substituta, ressalvada a comprovada existência de risco de abuso ou outra situação que justifique plenamente a excepcionalidade de solução diversa, procurando-se, em qualquer caso, evitar o rompimento definitivo dos vínculos fraternais. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºA colocação da criança ou adolescente em família substituta será precedida de sua preparação gradativa e acompanhamento posterior, realizados pela equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com o apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 ºEm se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 29. Não se deferirá colocação em família substituta a pessoa que revele, por qualquer modo, incompatibilidade com a natureza da medida ou não ofereça ambiente familiar adequado.

Art. 30. A colocação em família substituta não admitirá transferência da criança ou adolescente a terceiros ou a entidades governamentais ou não-governamentais, sem autorização judicial.

Art. 31. A colocação em família substituta estrangeira constitui medida excepcional, somente admissível na modalidade de adoção.

Art. 32. Ao assumir a guarda ou a tutela, o responsável prestará compromisso de bem e fielmente desempenhar o encargo, mediante termo nos autos.

Subseção II

Da Guarda

Art. 33. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente, conferindo a seu detentor o direito de opor-se a terceiros, inclusive aos pais. (Vide Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1º A guarda destina-se a regularizar a posse de fato, podendo ser deferida, liminar ou incidentalmente, nos procedimentos de tutela e adoção, exceto no de adoção por estrangeiros.

§ 2º Excepcionalmente, deferir-se-á a guarda, fora dos casos de tutela e adoção, para atender a situações peculiares ou suprir a falta eventual dos pais ou responsável, podendo ser deferido o direito de representação para a prática de atos determinados.

§ 3º A guarda confere à criança ou adolescente a condição de dependente, para todos os fins e efeitos de direito, inclusive previdenciários.

§ 4 º Salvo expressa e fundamentada determinação em contrário, da autoridade judiciária competente, ou quando a medida for aplicada em preparação para adoção, o deferimento da guarda de criança ou adolescente a terceiros não impede o exercício do direito de visitas pelos pais, assim como o dever de prestar alimentos, que serão objeto de regulamentação específica, a pedido do interessado ou do Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 34. O poder público estimulará, por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios, o acolhimento, sob a forma de guarda, de criança ou adolescente afastado do convívio familiar. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 º A inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)

§ 2 º Na hipótese do § 1 º deste artigo a pessoa ou casal cadastrado no programa de acolhimento familiar poderá receber a criança ou adolescente mediante guarda, observado o disposto nos arts. 28 a 33 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 º A União apoiará a implementação de serviços de acolhimento em família acolhedora como política pública, os quais deverão dispor de equipe que organize o acolhimento temporário de crianças e de adolescentes em residências de famílias selecionadas, capacitadas e acompanhadas que não estejam no cadastro de adoção. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4 º Poderão ser utilizados recursos federais, estaduais, distritais e municipais para a manutenção dos serviços de acolhimento em família acolhedora, facultando-se o repasse de recursos para a própria família acolhedora. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 35. A guarda poderá ser revogada a qualquer tempo, mediante ato judicial fundamentado, ouvido o Ministério Público.

Subseção III

Da Tutela

Art. 36. A tutela será deferida, nos termos da lei civil, a pessoa de até 18 (dezoito) anos incompletos. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. O deferimento da tutela pressupõe a prévia decretação da perda ou suspensão do poder familiar e implica necessariamente o dever de guarda. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 37. O tutor nomeado por testamento ou qualquer documento autêntico, conforme previsto no parágrafo único do art. 1.729 da Lei n º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil , deverá, no prazo de 30 (trinta) dias após a abertura da sucessão, ingressar com pedido destinado ao controle judicial do ato, observando o procedimento previsto nos arts. 165 a 170 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Na apreciação do pedido, serão observados os requisitos previstos nos arts. 28 e 29 desta Lei, somente sendo deferida a tutela à pessoa indicada na disposição de última vontade, se restar comprovado que a medida é vantajosa ao tutelando e que não existe outra pessoa em melhores condições de assumi-la. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 38. Aplica-se à destituição da tutela o disposto no art. 24.

Subseção IV

Da Adoção

Art. 39. A adoção de criança e de adolescente reger-se-á segundo o disposto nesta Lei.

§ 1 ºA adoção é medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa, na forma do parágrafo único do art. 25 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºÉ vedada a adoção por procuração. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 ºEm caso de conflito entre direitos e interesses do adotando e de outras pessoas, inclusive seus pais biológicos, devem prevalecer os direitos e os interesses do adotando. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 40. O adotando deve contar com, no máximo, dezoito anos à data do pedido, salvo se já estiver sob a guarda ou tutela dos adotantes.

Art. 41. A adoção atribui a condição de filho ao adotado, com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais.

§ 1º Se um dos cônjuges ou concubinos adota o filho do outro, mantêm-se os vínculos de filiação entre o adotado e o cônjuge ou concubino do adotante e os respectivos parentes.

§ 2º É recíproco o direito sucessório entre o adotado, seus descendentes, o adotante, seus ascendentes, descendentes e colaterais até o 4º grau, observada a ordem de vocação hereditária.

Art. 42. Podem adotar os maiores de 18 (dezoito) anos, independentemente do estado civil. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1º Não podem adotar os ascendentes e os irmãos do adotando.

§ 2 ºPara adoção conjunta, é indispensável que os adotantes sejam casados civilmente ou mantenham união estável, comprovada a estabilidade da família. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3º O adotante há de ser, pelo menos, dezesseis anos mais velho do que o adotando.

§ 4 ºOs divorciados, os judicialmente separados e os ex-companheiros podem adotar conjuntamente, contanto que acordem sobre a guarda e o regime de visitas e desde que o estágio de convivência tenha sido iniciado na constância do período de convivência e que seja comprovada a existência de vínculos de afinidade e afetividade com aquele não detentor da guarda, que justifiquem a excepcionalidade da concessão. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºNos casos do § 4 ºdeste artigo, desde que demonstrado efetivo benefício ao adotando, será assegurada a guarda compartilhada, conforme previsto no art. 1.584 da Lei n º10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil . (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 ºA adoção poderá ser deferida ao adotante que, após inequívoca manifestação de vontade, vier a falecer no curso do procedimento, antes de prolatada a sentença. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 43. A adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos.

Art. 44. Enquanto não der conta de sua administração e saldar o seu alcance, não pode o tutor ou o curador adotar o pupilo ou o curatelado.

Art. 45. A adoção depende do consentimento dos pais ou do representante legal do adotando.

§ 1º. O consentimento será dispensado em relação à criança ou adolescente cujos pais sejam desconhecidos ou tenham sido destituídos do poder familiar . (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2º. Em se tratando de adotando maior de doze anos de idade, será também necessário o seu consentimento.

Art. 46. A adoção será precedida de estágio de convivência com a criança ou adolescente, pelo prazo máximo de 90 (noventa) dias, observadas a idade da criança ou adolescente e as peculiaridades do caso. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1 ºO estágio de convivência poderá ser dispensado se o adotando já estiver sob a tutela ou guarda legal do adotante durante tempo suficiente para que seja possível avaliar a conveniência da constituição do vínculo. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºA simples guarda de fato não autoriza, por si só, a dispensa da realização do estágio de convivência. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 º-A. O prazo máximo estabelecido no **caput** deste artigo pode ser prorrogado por até igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 ºEm caso de adoção por pessoa ou casal residente ou domiciliado fora do País, o estágio de convivência será de, no mínimo, 30 (trinta) dias e, no máximo, 45 (quarenta e cinco) dias, prorrogável por até igual período, uma única vez, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º-A. Ao final do prazo previsto no § 3 ºdeste artigo, deverá ser apresentado laudo fundamentado pela equipe mencionada no § 4 ºdeste artigo, que recomendará ou não o deferimento da adoção à autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 ºO estágio de convivência será acompanhado pela equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política de garantia do direito à convivência familiar, que apresentarão relatório minucioso acerca da conveniência do deferimento da medida. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºO estágio de convivência será cumprido no território nacional, preferencialmente na comarca de residência da criança ou adolescente, ou, a critério do juiz, em cidade limítrofe, respeitada, em qualquer hipótese, a competência do juízo da comarca de residência da criança. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 47. O vínculo da adoção constitui-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão.

§ 1º A inscrição consignará o nome dos adotantes como pais, bem como o nome de seus ascendentes.

§ 2º O mandado judicial, que será arquivado, cancelará o registro original do adotado.

§ 3 ºA pedido do adotante, o novo registro poderá ser lavrado no Cartório do Registro Civil do Município de sua residência. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 ºNenhuma observação sobre a origem do ato poderá constar nas certidões do registro. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºA sentença conferirá ao adotado o nome do adotante e, a pedido de qualquer deles, poderá determinar a modificação do prenome. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 ºCaso a modificação de prenome seja requerida pelo adotante, é obrigatória a oitiva do adotando, observado o disposto nos §§ 1 ºe 2 ºdo art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 ºA adoção produz seus efeitos a partir do trânsito em julgado da sentença constitutiva, exceto na hipótese prevista no § 6 ºdo art. 42 desta Lei, caso em que terá força retroativa à data do óbito. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 8 º O processo relativo à adoção assim como outros a ele relacionados serão mantidos em arquivo, admitindo-se seu armazenamento em microfilme ou por outros meios, garantida a sua conservação para consulta a qualquer tempo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 9º Terão prioridade de tramitação os processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica. (Incluído pela Lei nº 12.955, de 2014)

§ 10. O prazo máximo para conclusão da ação de adoção será de 120 (cento e vinte) dias, prorrogável uma única vez por igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 48. O adotado tem direito de conhecer sua origem biológica, bem como de obter acesso irrestrito ao processo no qual a medida foi aplicada e seus eventuais incidentes, após completar 18 (dezoito) anos. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. O acesso ao processo de adoção poderá ser também deferido ao adotado menor de 18 (dezoito) anos, a seu pedido, assegurada orientação e assistência jurídica e psicológica. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 49. A morte dos adotantes não restabelece o poder familiar dos pais naturais. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 50. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um registro de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e outro de pessoas interessadas na adoção. (Vide Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1º O deferimento da inscrição dar-se-á após prévia consulta aos órgãos técnicos do juizado, ouvido o Ministério Público.

§ 2º Não será deferida a inscrição se o interessado não satisfizer os requisitos legais, ou verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 29.

§ 3 º A inscrição de postulantes à adoção será precedida de um período de preparação psicossocial e jurídica, orientado pela equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 º Sempre que possível e recomendável, a preparação referida no § 3 º deste artigo incluirá o contato com crianças e adolescentes em acolhimento familiar ou institucional em condições de serem adotados, a ser realizado sob a orientação, supervisão e avaliação da equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude, com apoio dos técnicos responsáveis pelo programa de acolhimento e pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 º Serão criados e implementados cadastros estaduais e nacional de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e de pessoas ou casais habilitados à adoção. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 º Haverá cadastros distintos para pessoas ou casais residentes fora do País, que somente serão consultados na inexistência de postulantes nacionais habilitados nos cadastros mencionados no § 5 º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 º As autoridades estaduais e federais em matéria de adoção terão acesso integral aos cadastros, incumbindo-lhes a troca de informações e a cooperação mútua, para melhoria do sistema. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 8 º A autoridade judiciária providenciará, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, a inscrição das crianças e adolescentes em condições de serem adotados que não tiveram colocação familiar na comarca de origem, e das pessoas ou casais que tiveram deferida sua habilitação à adoção nos cadastros estadual e nacional referidos no § 5 º deste artigo, sob pena de responsabilidade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 9 º Compete à Autoridade Central Estadual zelar pela manutenção e correta alimentação dos cadastros, com posterior comunicação à Autoridade Central Federal Brasileira. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 10. Consultados os cadastros e verificada a ausência de pretendentes habilitados residentes no País com perfil compatível e interesse manifesto pela adoção de criança ou adolescente inscrito nos cadastros existentes, será realizado o encaminhamento da criança ou adolescente à adoção internacional. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 11. Enquanto não localizada pessoa ou casal interessado em sua adoção, a criança ou o adolescente, sempre que possível e recomendável, será colocado sob guarda de família cadastrada em programa de acolhimento familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 12. A alimentação do cadastro e a convocação criteriosa dos postulantes à adoção serão fiscalizadas pelo Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 13. Somente poderá ser deferida adoção em favor de candidato domiciliado no Brasil não cadastrado previamente nos termos desta Lei quando: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - se tratar de pedido de adoção unilateral; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - for formulada por parente com o qual a criança ou adolescente mantenha vínculos de afinidade e afetividade; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - oriundo o pedido de quem detém a tutela ou guarda legal de criança maior de 3 (três) anos ou adolescente, desde que o lapso de tempo de convivência comprove a fixação de laços de afinidade e afetividade, e não seja constatada a ocorrência de má-fé ou qualquer das situações previstas nos arts. 237 ou 238 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 14. Nas hipóteses previstas no § 13 deste artigo, o candidato deverá comprovar, no curso do procedimento, que preenche os requisitos necessários à adoção, conforme previsto nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 15. Será assegurada prioridade no cadastro a pessoas interessadas em adotar criança ou adolescente com deficiência, com doença crônica ou com necessidades específicas de saúde, além de grupo de irmãos. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 51. Considera-se adoção internacional aquela na qual o pretendente possui residência habitual em país-parte da Convenção de Haia, de 29 de maio de 1993, Relativa à Proteção das Crianças e à Cooperação em Matéria de Adoção Internacional, promulgada pelo Decreto n º 3.087, de 21 junho de 1999 , e deseja adotar criança em outro país-parte da Convenção. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1 ºA adoção internacional de criança ou adolescente brasileiro ou domiciliado no Brasil somente terá lugar quando restar comprovado: (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - que a colocação em família adotiva é a solução adequada ao caso concreto; (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

II - que foram esgotadas todas as possibilidades de colocação da criança ou adolescente em família adotiva brasileira, com a comprovação, certificada nos autos, da inexistência de adotantes habilitados residentes no Brasil com perfil compatível com a criança ou adolescente, após consulta aos cadastros mencionados nesta Lei; (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

III - que, em se tratando de adoção de adolescente, este foi consultado, por meios adequados ao seu estágio de desenvolvimento, e que se encontra preparado para a medida, mediante parecer elaborado por equipe interprofissional, observado o disposto nos §§ 1 ºe 2 ºdo art. 28 desta Lei. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºOs brasileiros residentes no exterior terão preferência aos estrangeiros, nos casos de adoção internacional de criança ou adolescente brasileiro. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 ºA adoção internacional pressupõe a intervenção das Autoridades Centrais Estaduais e Federal em matéria de adoção internacional. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4º (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 52. A adoção internacional observará o procedimento previsto nos arts. 165 a 170 desta Lei, com as seguintes adaptações: (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - a pessoa ou casal estrangeiro, interessado em adotar criança ou adolescente brasileiro, deverá formular pedido de habilitação à adoção perante a Autoridade Central em matéria de adoção internacional no país de acolhida, assim entendido aquele onde está situada sua residência habitual; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - se a Autoridade Central do país de acolhida considerar que os solicitantes estão habilitados e aptos para adotar, emitirá um relatório que contenha informações sobre a identidade, a capacidade jurídica e adequação dos solicitantes para adotar, sua situação pessoal, familiar e médica, seu meio social, os motivos que os animam e sua aptidão para assumir uma adoção internacional; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - a Autoridade Central do país de acolhida enviará o relatório à Autoridade Central Estadual, com cópia para a Autoridade Central Federal Brasileira; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - o relatório será instruído com toda a documentação necessária, incluindo estudo psicossocial elaborado por equipe interprofissional habilitada e cópia autenticada da legislação pertinente, acompanhada da respectiva prova de vigência; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - os documentos em língua estrangeira serão devidamente autenticados pela autoridade consular, observados os tratados e convenções internacionais, e acompanhados da respectiva tradução, por tradutor público juramentado; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VI - a Autoridade Central Estadual poderá fazer exigências e solicitar complementação sobre o estudo psicossocial do postulante estrangeiro à adoção, já realizado no país de acolhida; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - verificada, após estudo realizado pela Autoridade Central Estadual, a compatibilidade da legislação estrangeira com a nacional, além do preenchimento por parte dos postulantes à medida dos requisitos objetivos e subjetivos necessários ao seu deferimento, tanto à luz do que dispõe esta Lei como da legislação do país de acolhida, será expedido laudo de habilitação à adoção internacional, que terá validade por, no máximo, 1 (um) ano; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - de posse do laudo de habilitação, o interessado será autorizado a formalizar pedido de adoção perante o Juízo da Infância e da Juventude do local em que se encontra a criança ou adolescente, conforme indicação efetuada pela Autoridade Central Estadual. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 ºSe a legislação do país de acolhida assim o autorizar, admite-se que os pedidos de habilitação à adoção internacional sejam intermediados por organismos credenciados. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºIncumbe à Autoridade Central Federal Brasileira o credenciamento de organismos nacionais e estrangeiros encarregados de intermediar pedidos de habilitação à adoção internacional, com posterior comunicação às Autoridades Centrais Estaduais e publicação nos órgãos oficiais de imprensa e em sítio próprio da internet. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 ºSomente será admissível o credenciamento de organismos que: (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - sejam oriundos de países que ratificaram a Convenção de Haia e estejam devidamente credenciados pela Autoridade Central do país onde estiverem sediados e no país de acolhida do adotando para atuar em adoção internacional no Brasil; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - satisfizerem as condições de integridade moral, competência profissional, experiência e responsabilidade exigidas pelos países respectivos e pela Autoridade Central Federal Brasileira; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - forem qualificados por seus padrões éticos e sua formação e experiência para atuar na área de adoção internacional; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - cumprirem os requisitos exigidos pelo ordenamento jurídico brasileiro e pelas normas estabelecidas pela Autoridade Central Federal Brasileira. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 ºOs organismos credenciados deverão ainda: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - perseguir unicamente fins não lucrativos, nas condições e dentro dos limites fixados pelas autoridades competentes do país onde estiverem sediados, do país de acolhida e pela Autoridade Central Federal Brasileira; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - ser dirigidos e administrados por pessoas qualificadas e de reconhecida idoneidade moral, com comprovada formação ou experiência para atuar na área de adoção internacional, cadastradas pelo Departamento de Polícia Federal e aprovadas pela Autoridade Central Federal Brasileira, mediante publicação de portaria do órgão federal competente; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - estar submetidos à supervisão das autoridades competentes do país onde estiverem sediados e no país de acolhida, inclusive quanto à sua composição, funcionamento e situação financeira; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - apresentar à Autoridade Central Federal Brasileira, a cada ano, relatório geral das atividades desenvolvidas, bem como relatório de acompanhamento das adoções internacionais efetuadas no período, cuja cópia será encaminhada ao Departamento de Polícia Federal; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - enviar relatório pós-adotivo semestral para a Autoridade Central Estadual, com cópia para a Autoridade Central Federal Brasileira, pelo período mínimo de 2 (dois) anos. O envio do relatório será mantido até a juntada de cópia autenticada do registro civil, estabelecendo a cidadania do país de acolhida para o adotado; (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VI - tomar as medidas necessárias para garantir que os adotantes encaminhem à Autoridade Central Federal Brasileira cópia da certidão de registro de nascimento estrangeira e do certificado de nacionalidade tão logo lhes sejam concedidos. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºA não apresentação dos relatórios referidos no § 4 ºdeste artigo pelo organismo credenciado poderá acarretar a suspensão de seu credenciamento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 ºO credenciamento de organismo nacional ou estrangeiro encarregado de intermediar pedidos de adoção internacional terá validade de 2 (dois) anos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 ºA renovação do credenciamento poderá ser concedida mediante requerimento protocolado na Autoridade Central Federal Brasileira nos 60 (sessenta) dias anteriores ao término do respectivo prazo de validade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 8 ºAntes de transitada em julgado a decisão que concedeu a adoção internacional, não será permitida a saída do adotando do território nacional. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 9 ºTransitada em julgado a decisão, a autoridade judiciária determinará a expedição de alvará com autorização de viagem, bem como para obtenção de passaporte, constando, obrigatoriamente, as características da criança ou adolescente adotado, como idade, cor, sexo, eventuais sinais ou traços peculiares, assim como foto recente e a aposição da impressão digital do seu polegar direito, instruindo o documento com cópia autenticada da decisão e certidão de trânsito em julgado. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 10. A Autoridade Central Federal Brasileira poderá, a qualquer momento, solicitar informações sobre a situação das crianças e adolescentes adotados (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 11. A cobrança de valores por parte dos organismos credenciados, que sejam considerados abusivos pela Autoridade Central Federal Brasileira e que não estejam devidamente comprovados, é causa de seu descredenciamento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 12. Uma mesma pessoa ou seu cônjuge não podem ser representados por mais de uma entidade credenciada para atuar na cooperação em adoção internacional. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 13. A habilitação de postulante estrangeiro ou domiciliado fora do Brasil terá validade máxima de 1 (um) ano, podendo ser renovada. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 14. É vedado o contato direto de representantes de organismos de adoção, nacionais ou estrangeiros, com dirigentes de programas de acolhimento institucional ou familiar, assim como com crianças e adolescentes em condições de serem adotados, sem a devida autorização judicial. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 15. A Autoridade Central Federal Brasileira poderá limitar ou suspender a concessão de novos credenciamentos sempre que julgar necessário, mediante ato administrativo fundamentado. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 52-A. É vedado, sob pena de responsabilidade e descredenciamento, o repasse de recursos provenientes de organismos estrangeiros encarregados de intermediar pedidos de adoção internacional a organismos nacionais ou a pessoas físicas. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Eventuais repasses somente poderão ser efetuados via Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente e estarão sujeitos às deliberações do respectivo Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 52-B. A adoção por brasileiro residente no exterior em país ratificante da Convenção de Haia, cujo processo de adoção tenha sido processado em conformidade com a legislação vigente no país de residência e atendido o disposto na Alínea “c” do Artigo 17 da referida Convenção, será automaticamente recepcionada com o reingresso no Brasil. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 ºCaso não tenha sido atendido o disposto na Alínea “c” do Artigo 17 da Convenção de Haia, deverá a sentença ser homologada pelo Superior Tribunal de Justiça. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºO pretendente brasileiro residente no exterior em país não ratificante da Convenção de Haia, uma vez reingressado no Brasil, deverá requerer a homologação da sentença estrangeira pelo Superior Tribunal de Justiça. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 52-C. Nas adoções internacionais, quando o Brasil for o país de acolhida, a decisão da autoridade competente do país de origem da criança ou do adolescente será conhecida pela Autoridade Central Estadual que tiver processado o pedido de habilitação dos pais adotivos, que comunicará o fato à Autoridade Central Federal e determinará as providências necessárias à expedição do Certificado de Naturalização Provisório. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 ºA Autoridade Central Estadual, ouvido o Ministério Público, somente deixará de reconhecer os efeitos daquela decisão se restar demonstrado que a adoção é manifestamente contrária à ordem pública ou não atende ao interesse superior da criança ou do adolescente. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºNa hipótese de não reconhecimento da adoção, prevista no § 1 ºdeste artigo, o Ministério Público deverá imediatamente requerer o que for de direito para resguardar os interesses da criança ou do adolescente, comunicando-se as providências à Autoridade Central Estadual, que fará a comunicação à Autoridade Central Federal Brasileira e à Autoridade Central do país de origem. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 52-D. Nas adoções internacionais, quando o Brasil for o país de acolhida e a adoção não tenha sido deferida no país de origem porque a sua legislação a delega ao país de acolhida, ou, ainda, na hipótese de, mesmo com decisão, a criança ou o adolescente ser oriundo de país que não tenha aderido à Convenção referida, o processo de adoção seguirá as regras da adoção nacional. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

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

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 53-A. É dever da instituição de ensino, clubes e agremiações recreativas e de estabelecimentos congêneres assegurar medidas de conscientização, prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas ilícitas. (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

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

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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

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

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

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

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Capítulo V

Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. (Vide Constituição Federal)

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e freqüência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a freqüência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Título III

Da Prevenção

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

II - a integração com os órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, com o Conselho Tutelar, com os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e com as entidades não governamentais que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

IV - o apoio e o incentivo às práticas de resolução pacífica de conflitos que envolvam violência contra a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

V - a inclusão, nas políticas públicas, de ações que visem a garantir os direitos da criança e do adolescente, desde a atenção pré-natal, e de atividades junto aos pais e responsáveis com o objetivo de promover a informação, a reflexão, o debate e a orientação sobre alternativas ao uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante no processo educativo; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

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)

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

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 infanto 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

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;

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - mobilização da opinião pública para a indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

X - realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 89. A função de membro do conselho nacional e dos conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente é considerada de interesse público relevante e não será remunerada.

Capítulo II

Das Entidades de Atendimento

Seção I

Disposições Gerais

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: (Vide)

I - orientação e apoio sócio-familiar;

II - apoio sócio-educativo em meio aberto;

III - colocação familiar;

IV - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - prestação de serviços à comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

VI - liberdade assistida; (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

VII - semiliberdade; e (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

VIII - internação. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 1 ºAs entidades governamentais e não governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºOs recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, dentre outros, observando-se o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente preconizado pelo caput do art. 227 da Constituição Federal e pelo caput e parágrafo único do art. 4 ºdesta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 º Os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no máximo, a cada 2 (dois) anos, constituindo-se critérios para renovação da autorização de funcionamento: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - o efetivo respeito às regras e princípios desta Lei, bem como às resoluções relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - a qualidade e eficiência do trabalho desenvolvido, atestadas pelo Conselho Tutelar, pelo Ministério Público e pela Justiça da Infância e da Juventude; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - em se tratando de programas de acolhimento institucional ou familiar, serão considerados os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

§ 1 º Será negado o registro à entidade que: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;

b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;

c) esteja irregularmente constituída;

d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.

e) não se adequar ou deixar de cumprir as resoluções e deliberações relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis. (Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 º O registro terá validade máxima de 4 (quatro) anos, cabendo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, periodicamente, reavaliar o cabimento de sua renovação, observado o disposto no § 1 º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;

IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;

V - não desmembramento de grupos de irmãos;

VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;

VII - participação na vida da comunidade local;

VIII - preparação gradativa para o desligamento;

IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

§ 1 º O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 º Os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remeterão à autoridade judiciária, no máximo a cada 6 (seis) meses, relatório circunstanciado acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação prevista no § 1 º do art. 19 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 º Os entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional e destinados à colocação familiar de crianças e adolescentes, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 º Salvo determinação em contrário da autoridade judiciária competente, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, se necessário com o auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes, em cumprimento ao disposto nos incisos I e VIII do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 º As entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional somente poderão receber recursos públicos se comprovado o atendimento dos princípios, exigências e finalidades desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 º O descumprimento das disposições desta Lei pelo dirigente de entidade que desenvolva programas de acolhimento familiar ou institucional é causa de sua destituição, sem prejuízo da apuração de sua responsabilidade administrativa, civil e criminal. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 º Quando se tratar de criança de 0 (zero) a 3 (três) anos em acolhimento institucional, dar-se-á especial atenção à atuação de educadores de referência estáveis e qualitativamente significativos, às rotinas específicas e ao atendimento das necessidades básicas, incluindo as de afeto como prioritárias. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 93. As entidades que mantenham programa de acolhimento institucional poderão, em caráter excepcional e de urgência, acolher crianças e adolescentes sem prévia determinação da autoridade competente, fazendo comunicação do fato em até 24 (vinte e quatro) horas ao Juiz da Infância e da Juventude, sob pena de responsabilidade. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Recebida a comunicação, a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público e se necessário com o apoio do Conselho Tutelar local, tomará as medidas necessárias para promover a imediata reintegração familiar da criança ou do adolescente ou, se por qualquer razão não for isso possível ou recomendável, para seu encaminhamento a programa de acolhimento familiar, institucional ou a família substituta, observado o disposto no § 2 º do art. 101 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;

II - não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;

III - oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;

IV - preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;

V - diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares;

VI - comunicar à autoridade judiciária, periodicamente, os casos em que se mostre inviável ou impossível o reatamento dos vínculos familiares;

VII - oferecer instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal;

VIII - oferecer vestuário e alimentação suficientes e adequados à faixa etária dos adolescentes atendidos;

IX - oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;

X - propiciar escolarização e profissionalização;

XI - propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;

XII - propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem, de acordo com suas crenças;

XIII - proceder a estudo social e pessoal de cada caso;

XIV - reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente;

XV - informar, periodicamente, o adolescente internado sobre sua situação processual;

XVI - comunicar às autoridades competentes todos os casos de adolescentes portadores de moléstias infecto-contagiosas;

XVII - fornecer comprovante de depósito dos pertences dos adolescentes;

XVIII - manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;

XIX - providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem;

XX - manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento.

§ 1 ºAplicam-se, no que couber, as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programas de acolhimento institucional e familiar. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2º No cumprimento das obrigações a que alude este artigo as entidades utilizarão preferencialmente os recursos da comunidade.

Art. 94-A. As entidades, públicas ou privadas, que abriguem ou recepcionem crianças e adolescentes, ainda que em caráter temporário, devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

Seção II

Da Fiscalização das Entidades

Art. 95. As entidades governamentais e não-governamentais referidas no art. 90 serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares.

Art. 96. Os planos de aplicação e as prestações de contas serão apresentados ao estado ou ao município, conforme a origem das dotações orçamentárias.

Art. 97. São medidas aplicáveis às entidades de atendimento que descumprirem obrigação constante do art. 94, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal de seus dirigentes ou prepostos:

I - às entidades governamentais:

a) advertência;

b) afastamento provisório de seus dirigentes;

c) afastamento definitivo de seus dirigentes;

d) fechamento de unidade ou interdição de programa.

II - às entidades não-governamentais:

a) advertência;

b) suspensão total ou parcial do repasse de verbas públicas;

c) interdição de unidades ou suspensão de programa;

d) cassação do registro.

§ 1 ºEm caso de reiteradas infrações cometidas por entidades de atendimento, que coloquem em risco os direitos assegurados nesta Lei, deverá ser o fato comunicado ao Ministério Público ou representado perante autoridade judiciária competente para as providências cabíveis, inclusive suspensão das atividades ou dissolução da entidade. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºAs pessoas jurídicas de direito público e as organizações não governamentais responderão pelos danos que seus agentes causarem às crianças e aos adolescentes, caracterizado o descumprimento dos princípios norteadores das atividades de proteção específica. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Título II

Das Medidas de Proteção

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta.

Capítulo II

Das Medidas Específicas de Proteção

Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos: crianças e adolescentes são os titulares dos direitos previstos nesta e em outras Leis, bem como na Constituição Federal; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - responsabilidade primária e solidária do poder público: a plena efetivação dos direitos assegurados a crianças e a adolescentes por esta Lei e pela Constituição Federal, salvo nos casos por esta expressamente ressalvados, é de responsabilidade primária e solidária das 3 (três) esferas de governo, sem prejuízo da municipalização do atendimento e da possibilidade da execução de programas por entidades não governamentais; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - interesse superior da criança e do adolescente: a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do adolescente, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes no caso concreto; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VI - intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - proporcionalidade e atualidade: a intervenção deve ser a necessária e adequada à situação de perigo em que a criança ou o adolescente se encontram no momento em que a decisão é tomada; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IX - responsabilidade parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

X - prevalência da família: na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente deve ser dada prevalência às medidas que os mantenham ou reintegrem na sua família natural ou extensa ou, se isso não for possível, que promovam a sua integração em família adotiva; (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

XI - obrigatoriedade da informação: a criança e o adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão, seus pais ou responsável devem ser informados dos seus direitos, dos motivos que determinaram a intervenção e da forma como esta se processa; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

XII - oitiva obrigatória e participação: a criança e o adolescente, em separado ou na companhia dos pais, de responsável ou de pessoa por si indicada, bem como os seus pais ou responsável, têm direito a ser ouvidos e a participar nos atos e na definição da medida de promoção dos direitos e de proteção, sendo sua opinião devidamente considerada pela autoridade judiciária competente, observado o disposto nos §§ 1 º e 2 º do art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IX - colocação em família substituta. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 º Sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para proteção de vítimas de violência ou abuso sexual e das providências a que alude o art. 130 desta Lei, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará na deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 º Crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhados às instituições que executam programas de acolhimento institucional, governamentais ou não, por meio de uma Guia de Acolhimento, expedida pela autoridade judiciária, na qual obrigatoriamente constará, dentre outros: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - sua identificação e a qualificação completa de seus pais ou de seu responsável, se conhecidos; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - o endereço de residência dos pais ou do responsável, com pontos de referência; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - os nomes de parentes ou de terceiros interessados em tê-los sob sua guarda; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - os motivos da retirada ou da não reintegração ao convívio familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 º Imediatamente após o acolhimento da criança ou do adolescente, a entidade responsável pelo programa de acolhimento institucional ou familiar elaborará um plano individual de atendimento, visando à reintegração familiar, ressalvada a existência de ordem escrita e fundamentada em contrário de autoridade judiciária competente, caso em que também deverá contemplar sua colocação em família substituta, observadas as regras e princípios desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 º O plano individual será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 6 º Constarão do plano individual, dentre outros: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - os resultados da avaliação interdisciplinar; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - os compromissos assumidos pelos pais ou responsável; e (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - a previsão das atividades a serem desenvolvidas com a criança ou com o adolescente acolhido e seus pais ou responsável, com vista na reintegração familiar ou, caso seja esta vedada por expressa e fundamentada determinação judicial, as providências a serem tomadas para sua colocação em família substituta, sob direta supervisão da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 º O acolhimento familiar ou institucional ocorrerá no local mais próximo à residência dos pais ou do responsável e, como parte do processo de reintegração familiar, sempre que identificada a necessidade, a família de origem será incluída em programas oficiais de orientação, de apoio e de promoção social, sendo facilitado e estimulado o contato com a criança ou com o adolescente acolhido. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 8 ºVerificada a possibilidade de reintegração familiar, o responsável pelo programa de acolhimento familiar ou institucional fará imediata comunicação à autoridade judiciária, que dará vista ao Ministério Público, pelo prazo de 5 (cinco) dias, decidindo em igual prazo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 9 ºEm sendo constatada a impossibilidade de reintegração da criança ou do adolescente à família de origem, após seu encaminhamento a programas oficiais ou comunitários de orientação, apoio e promoção social, será enviado relatório fundamentado ao Ministério Público, no qual conste a descrição pormenorizada das providências tomadas e a expressa recomendação, subscrita pelos técnicos da entidade ou responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, para a destituição do poder familiar, ou destituição de tutela ou guarda. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 10. Recebido o relatório, o Ministério Público terá o prazo de 15 (quinze) dias para o ingresso com a ação de destituição do poder familiar, salvo se entender necessária a realização de estudos complementares ou de outras providências indispensáveis ao ajuizamento da demanda. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 11. A autoridade judiciária manterá, em cada comarca ou foro regional, um cadastro contendo informações atualizadas sobre as crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar e institucional sob sua responsabilidade, com informações pormenorizadas sobre a situação jurídica de cada um, bem como as providências tomadas para sua reintegração familiar ou colocação em família substituta, em qualquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 12. Terão acesso ao cadastro o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o órgão gestor da Assistência Social e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Assistência Social, aos quais incumbe deliberar sobre a implementação de políticas públicas que permitam reduzir o número de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e abreviar o período de permanência em programa de acolhimento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 102. As medidas de proteção de que trata este Capítulo serão acompanhadas da regularização do registro civil. (Vide Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1º Verificada a inexistência de registro anterior, o assento de nascimento da criança ou adolescente será feito à vista dos elementos disponíveis, mediante requisição da autoridade judiciária.

§ 2º Os registros e certidões necessários à regularização de que trata este artigo são isentos de multas, custas e emolumentos, gozando de absoluta prioridade.

§ 3 ºCaso ainda não definida a paternidade, será deflagrado procedimento específico destinado à sua averiguação, conforme previsto pela Lei n º8.560, de 29 de dezembro de 1992. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4 ºNas hipóteses previstas no § 3 ºdeste artigo, é dispensável o ajuizamento de ação de investigação de paternidade pelo Ministério Público se, após o não comparecimento ou a recusa do suposto pai em assumir a paternidade a ele atribuída, a criança for encaminhada para adoção. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 5 ºOs registros e certidões necessários à inclusão, a qualquer tempo, do nome do pai no assento de nascimento são isentos de multas, custas e emolumentos, gozando de absoluta prioridade. (Incluído dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6 ºSão gratuitas, a qualquer tempo, a averbação requerida do reconhecimento de paternidade no assento de nascimento e a certidão correspondente. (Incluído dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Título III

Da Prática de Ato Infracional

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato.

Art. 105. Ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101.

Capítulo II

Dos Direitos Individuais

Art. 106. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

Parágrafo único. O adolescente tem direito à identificação dos responsáveis pela sua apreensão, devendo ser informado acerca de seus direitos.

Art. 107. A apreensão de qualquer adolescente e o local onde se encontra recolhido serão incontinenti comunicados à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada.

Parágrafo único. Examinar-se-á, desde logo e sob pena de responsabilidade, a possibilidade de liberação imediata.

Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

Parágrafo único. A decisão deverá ser fundamentada e basear-se em indícios suficientes de autoria e materialidade, demonstrada a necessidade imperiosa da medida.

Art. 109. O adolescente civilmente identificado não será submetido a identificação compulsória pelos órgãos policiais, de proteção e judiciais, salvo para efeito de confrontação, havendo dúvida fundada.

Capítulo III

Das Garantias Processuais

Art. 110. Nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal.

Art. 111. São asseguradas ao adolescente, entre outras, as seguintes garantias:

I - pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, mediante citação ou meio equivalente;

II - igualdade na relação processual, podendo confrontar-se com vítimas e testemunhas e produzir todas as provas necessárias à sua defesa;

III - defesa técnica por advogado;

IV - assistência judiciária gratuita e integral aos necessitados, na forma da lei;

V - direito de ser ouvido pessoalmente pela autoridade competente;

VI - direito de solicitar a presença de seus pais ou responsável em qualquer fase do procedimento.

Capítulo IV

Das Medidas Sócio-Educativas

Seção I

Disposições Gerais

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semi-liberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.

Art. 113. Aplica-se a este Capítulo o disposto nos arts. 99 e 100.

Art. 114. A imposição das medidas previstas nos incisos II a VI do art. 112 pressupõe a existência de provas suficientes da autoria e da materialidade da infração, ressalvada a hipótese de remissão, nos termos do art. 127.

Parágrafo único. A advertência poderá ser aplicada sempre que houver prova da materialidade e indícios suficientes da autoria.

Seção II

Da Advertência

Art. 115. A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada.

Seção III

Da Obrigação de Reparar o Dano

Art. 116. Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima.

Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.

Seção IV

Da Prestação de Serviços à Comunidade

Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a freqüência à escola ou à jornada normal de trabalho.

Seção V

Da Liberdade Assistida

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - supervisionar a freqüência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - apresentar relatório do caso.

Seção VI

Do Regime de Semi-liberdade

Art. 120. O regime de semi-liberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial.

§ 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

Seção VII

Da Internação

Art. 121. A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

§ 1º Será permitida a realização de atividades externas, a critério da equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário.

§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.

§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.

§ 4º Atingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semi-liberdade ou de liberdade assistida.

§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.

§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.

§ 7 º A determinação judicial mencionada no § 1 º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 122. A medida de internação só poderá ser aplicada quando:

I - tratar-se de ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa;

II - por reiteração no cometimento de outras infrações graves;

III - por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta.

§ 1 º O prazo de internação na hipótese do inciso III deste artigo não poderá ser superior a 3 (três) meses, devendo ser decretada judicialmente após o devido processo legal. (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 2º. Em nenhuma hipótese será aplicada a internação, havendo outra medida adequada.

Art. 123. A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração.

Parágrafo único. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas.

Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:

I - entrevistar-se pessoalmente com o representante do Ministério Público;

II - peticionar diretamente a qualquer autoridade;

III - avistar-se reservadamente com seu defensor;

IV - ser informado de sua situação processual, sempre que solicitada;

V - ser tratado com respeito e dignidade;

VI - permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável;

VII - receber visitas, ao menos, semanalmente;

VIII - corresponder-se com seus familiares e amigos;

IX - ter acesso aos objetos necessários à higiene e asseio pessoal;

X - habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade;

XI - receber escolarização e profissionalização;

XII - realizar atividades culturais, esportivas e de lazer:

XIII - ter acesso aos meios de comunicação social;

XIV - receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje;

XV - manter a posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, recebendo comprovante daqueles porventura depositados em poder da entidade;

XVI - receber, quando de sua desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

§ 1º Em nenhum caso haverá incomunicabilidade.

§ 2º A autoridade judiciária poderá suspender temporariamente a visita, inclusive de pais ou responsável, se existirem motivos sérios e fundados de sua prejudicialidade aos interesses do adolescente.

Art. 125. É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança.

Capítulo V

Da Remissão

Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e conseqüências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Parágrafo único. Iniciado o procedimento, a concessão da remissão pela autoridade judiciária importará na suspensão ou extinção do processo.

Art. 127. A remissão não implica necessariamente o reconhecimento ou comprovação da responsabilidade, nem prevalece para efeito de antecedentes, podendo incluir eventualmente a aplicação de qualquer das medidas previstas em lei, exceto a colocação em regime de semi-liberdade e a internação.

Art. 128. A medida aplicada por força da remissão poderá ser revista judicialmente, a qualquer tempo, mediante pedido expresso do adolescente ou de seu representante legal, ou do Ministério Público.

Título IV

Das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

I - encaminhamento a serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família; (Redação dada dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;

IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar;

VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;

VII - advertência;

VIII - perda da guarda;

IX - destituição da tutela;

X - suspensão ou destituição do poder familiar . (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Na aplicação das medidas previstas nos incisos IX e X deste artigo, observar-se-á o disposto nos arts. 23 e 24.

Art. 130. Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum.

Parágrafo único. Da medida cautelar constará, ainda, a fixação provisória dos alimentos de que necessitem a criança ou o adolescente dependentes do agressor. (Incluído pela Lei nº 12.415, de 2011)

Título V

Do Conselho Tutelar

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 131. O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha. (Redação dada pela Lei nº 13.824, de 2019)

Art. 133. Para a candidatura a membro do Conselho Tutelar, serão exigidos os seguintes requisitos:

I - reconhecida idoneidade moral;

II - idade superior a vinte e um anos;

III - residir no município.

Art. 134. Lei municipal ou distrital disporá sobre o local, dia e horário de funcionamento do Conselho Tutelar, inclusive quanto à remuneração dos respectivos membros, aos quais é assegurado o direito a: (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

I - cobertura previdenciária; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

II - gozo de férias anuais remuneradas, acrescidas de 1/3 (um terço) do valor da remuneração mensal; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

III - licença-maternidade; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

IV - licença-paternidade; (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

V - gratificação natalina. (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

Parágrafo único. Constará da lei orçamentária municipal e da do Distrito Federal previsão dos recursos necessários ao funcionamento do Conselho Tutelar e à remuneração e formação continuada dos conselheiros tutelares. (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

Art. 135. O exercício efetivo da função de conselheiro constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral. (Redação dada pela Lei nº 12.696, de 2012)

Capítulo II

Das Atribuições do Conselho

Art. 136. São atribuições do Conselho Tutelar:

I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;

III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;

VII - expedir notificações;

VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal ;

XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 13.046, de 2014)

Parágrafo único. Se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará incontinenti o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 137. As decisões do Conselho Tutelar somente poderão ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

Capítulo III

Da Competência

Art. 138. Aplica-se ao Conselho Tutelar a regra de competência constante do art. 147.

Capítulo IV

Da Escolha dos Conselheiros

Art. 139. O processo para a escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em lei municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e a fiscalização do Ministério Público. (Redação dada pela Lei nº 8.242, de 12.10.1991)

§ 1 º O processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar ocorrerá em data unificada em todo o território nacional a cada 4 (quatro) anos, no primeiro domingo do mês de outubro do ano subsequente ao da eleição presidencial. (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

§ 2 º A posse dos conselheiros tutelares ocorrerá no dia 10 de janeiro do ano subsequente ao processo de escolha. (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

§ 3 º No processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar, é vedado ao candidato doar, oferecer, prometer ou entregar ao eleitor bem ou vantagem pessoal de qualquer natureza, inclusive brindes de pequeno valor. (Incluído pela Lei nº 12.696, de 2012)

Capítulo V

Dos Impedimentos

Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhadio, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.

Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na comarca, foro regional ou distrital.

Título VI

Do Acesso à Justiça

Capítulo I

Disposições Gerais

Art. 141. É garantido o acesso de toda criança ou adolescente à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, por qualquer de seus órgãos.

§ 1º. A assistência judiciária gratuita será prestada aos que dela necessitarem, através de defensor público ou advogado nomeado.

§ 2º As ações judiciais da competência da Justiça da Infância e da Juventude são isentas de custas e emolumentos, ressalvada a hipótese de litigância de má-fé.

Art. 142. Os menores de dezesseis anos serão representados e os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos assistidos por seus pais, tutores ou curadores, na forma da legislação civil ou processual.

Parágrafo único. A autoridade judiciária dará curador especial à criança ou adolescente, sempre que os interesses destes colidirem com os de seus pais ou responsável, ou quando carecer de representação ou assistência legal ainda que eventual.

Art. 143. E vedada a divulgação de atos judiciais, policiais e administrativos que digam respeito a crianças e adolescentes a que se atribua autoria de ato infracional.

Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome. (Redação dada pela Lei nº 10.764, de 12.11.2003)

Art. 144. A expedição de cópia ou certidão de atos a que se refere o artigo anterior somente será deferida pela autoridade judiciária competente, se demonstrado o interesse e justificada a finalidade.

Capítulo II

Da Justiça da Infância e da Juventude

Seção I

Disposições Gerais

Art. 145. Os estados e o Distrito Federal poderão criar varas especializadas e exclusivas da infância e da juventude, cabendo ao Poder Judiciário estabelecer sua proporcionalidade por número de habitantes, dotá-las de infra-estrutura e dispor sobre o atendimento, inclusive em plantões.

Seção II

Do Juiz

Art. 146. A autoridade a que se refere esta Lei é o Juiz da Infância e da Juventude, ou o juiz que exerce essa função, na forma da lei de organização judiciária local.

Art. 147. A competência será determinada:

I - pelo domicílio dos pais ou responsável;

II - pelo lugar onde se encontre a criança ou adolescente, à falta dos pais ou responsável.

§ 1º. Nos casos de ato infracional, será competente a autoridade do lugar da ação ou omissão, observadas as regras de conexão, continência e prevenção.

§ 2º A execução das medidas poderá ser delegada à autoridade competente da residência dos pais ou responsável, ou do local onde sediar-se a entidade que abrigar a criança ou adolescente.

§ 3º Em caso de infração cometida através de transmissão simultânea de rádio ou televisão, que atinja mais de uma comarca, será competente, para aplicação da penalidade, a autoridade judiciária do local da sede estadual da emissora ou rede, tendo a sentença eficácia para todas as transmissoras ou retransmissoras do respectivo estado.

Art. 148. A Justiça da Infância e da Juventude é competente para:

I - conhecer de representações promovidas pelo Ministério Público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;

II - conceder a remissão, como forma de suspensão ou extinção do processo;

III - conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;

IV - conhecer de ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observado o disposto no art. 209;

V - conhecer de ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;

VI - aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção à criança ou adolescente;

VII - conhecer de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando as medidas cabíveis.

Parágrafo único. Quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do art. 98, é também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

a) conhecer de pedidos de guarda e tutela;

b) conhecer de ações de destituição do poder familiar , perda ou modificação da tutela ou guarda; (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

c) suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;

d) conhecer de pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do poder familiar ; (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

e) conceder a emancipação, nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;

f) designar curador especial em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou extrajudiciais em que haja interesses de criança ou adolescente;

g) conhecer de ações de alimentos;

h) determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito.

Art. 149. Compete à autoridade judiciária disciplinar, através de portaria, ou autorizar, mediante alvará:

I - a entrada e permanência de criança ou adolescente, desacompanhado dos pais ou responsável, em:

a) estádio, ginásio e campo desportivo;

b) bailes ou promoções dançantes;

c) boate ou congêneres;

d) casa que explore comercialmente diversões eletrônicas;

e) estúdios cinematográficos, de teatro, rádio e televisão.

II - a participação de criança e adolescente em:

a) espetáculos públicos e seus ensaios;

b) certames de beleza.

§ 1º Para os fins do disposto neste artigo, a autoridade judiciária levará em conta, dentre outros fatores:

a) os princípios desta Lei;

b) as peculiaridades locais;

c) a existência de instalações adequadas;

d) o tipo de freqüência habitual ao local;

e) a adequação do ambiente a eventual participação ou freqüência de crianças e adolescentes;

f) a natureza do espetáculo.

§ 2º As medidas adotadas na conformidade deste artigo deverão ser fundamentadas, caso a caso, vedadas as determinações de caráter geral.

Seção III

Dos Serviços Auxiliares

Art. 150. Cabe ao Poder Judiciário, na elaboração de sua proposta orçamentária, prever recursos para manutenção de equipe interprofissional, destinada a assessorar a Justiça da Infância e da Juventude.

Art. 151. Compete à equipe interprofissional dentre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito, mediante laudos, ou verbalmente, na audiência, e bem assim desenvolver trabalhos de aconselhamento, orientação, encaminhamento, prevenção e outros, tudo sob a imediata subordinação à autoridade judiciária, assegurada a livre manifestação do ponto de vista técnico.

Parágrafo único. Na ausência ou insuficiência de servidores públicos integrantes do Poder Judiciário responsáveis pela realização dos estudos psicossociais ou de quaisquer outras espécies de avaliações técnicas exigidas por esta Lei ou por determinação judicial, a autoridade judiciária poderá proceder à nomeação de perito, nos termos do art. 156 da Lei no 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil) . (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Capítulo III

Dos Procedimentos

Seção I

Disposições Gerais

Art. 152. Aos procedimentos regulados nesta Lei aplicam-se subsidiariamente as normas gerais previstas na legislação processual pertinente.

§ 1º É assegurada, sob pena de responsabilidade, prioridade absoluta na tramitação dos processos e procedimentos previstos nesta Lei, assim como na execução dos atos e diligências judiciais a eles referentes. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2º Os prazos estabelecidos nesta Lei e aplicáveis aos seus procedimentos são contados em dias corridos, excluído o dia do começo e incluído o dia do vencimento, vedado o prazo em dobro para a Fazenda Pública e o Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 153. Se a medida judicial a ser adotada não corresponder a procedimento previsto nesta ou em outra lei, a autoridade judiciária poderá investigar os fatos e ordenar de ofício as providências necessárias, ouvido o Ministério Público.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não se aplica para o fim de afastamento da criança ou do adolescente de sua família de origem e em outros procedimentos necessariamente contenciosos. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 154. Aplica-se às multas o disposto no art. 214.

Seção II

Da Perda e da Suspensão do Poder Familiar

(Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 155. O procedimento para a perda ou a suspensão do poder familiar terá início por provocação do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 156. A petição inicial indicará:

I - a autoridade judiciária a que for dirigida;

II - o nome, o estado civil, a profissão e a residência do requerente e do requerido, dispensada a qualificação em se tratando de pedido formulado por representante do Ministério Público;

III - a exposição sumária do fato e o pedido;

IV - as provas que serão produzidas, oferecendo, desde logo, o rol de testemunhas e documentos.

Art. 157. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar a suspensão do poder familiar , liminar ou incidentalmente, até o julgamento definitivo da causa, ficando a criança ou adolescente confiado a pessoa idônea, mediante termo de responsabilidade. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 º Recebida a petição inicial, a autoridade judiciária determinará, concomitantemente ao despacho de citação e independentemente de requerimento do interessado, a realização de estudo social ou perícia por equipe interprofissional ou multidisciplinar para comprovar a presença de uma das causas de suspensão ou destituição do poder familiar, ressalvado o disposto no § 10 do art. 101 desta Lei, e observada a Lei n º 13.431, de 4 de abril de 2017 . (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º Em sendo os pais oriundos de comunidades indígenas, é ainda obrigatória a intervenção, junto à equipe interprofissional ou multidisciplinar referida no § 1 º deste artigo, de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, observado o disposto no § 6 º do art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A concessão da liminar será, preferencialmente, precedida de entrevista da criança ou do adolescente perante equipe multidisciplinar e de oitiva da outra parte, nos termos da Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. (Incluído pela Lei nº 14.340, de 2022)

§ 4º Se houver indícios de ato de violação de direitos de criança ou de adolescente, o juiz comunicará o fato ao Ministério Público e encaminhará os documentos pertinentes. (Incluído pela Lei nº 14.340, de 2022)

Art. 158. O requerido será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, indicando as provas a serem produzidas e oferecendo desde logo o rol de testemunhas e documentos.

§ 1 º A citação será pessoal, salvo se esgotados todos os meios para sua realização. (Incluído pela Lei nº 12.962, de 2014)

§ 2 º O requerido privado de liberdade deverá ser citado pessoalmente. (Incluído pela Lei nº 12.962, de 2014)

§ 3 º Quando, por 2 (duas) vezes, o oficial de justiça houver procurado o citando em seu domicílio ou residência sem o encontrar, deverá, havendo suspeita de ocultação, informar qualquer pessoa da família ou, em sua falta, qualquer vizinho do dia útil em que voltará a fim de efetuar a citação, na hora que designar, nos termos do art. 252 e seguintes da Lei n º 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil) . (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 º Na hipótese de os genitores encontrarem-se em local incerto ou não sabido, serão citados por edital no prazo de 10 (dez) dias, em publicação única, dispensado o envio de ofícios para a localização. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 159. Se o requerido não tiver possibilidade de constituir advogado, sem prejuízo do próprio sustento e de sua família, poderá requerer, em cartório, que lhe seja nomeado dativo, ao qual incumbirá a apresentação de resposta, contando-se o prazo a partir da intimação do despacho de nomeação.

Parágrafo único. Na hipótese de requerido privado de liberdade, o oficial de justiça deverá perguntar, no momento da citação pessoal, se deseja que lhe seja nomeado defensor. (Incluído pela Lei nº 12.962, de 2014)

Art. 160. Sendo necessário, a autoridade judiciária requisitará de qualquer repartição ou órgão público a apresentação de documento que interesse à causa, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público.

Art. 161. Se não for contestado o pedido e tiver sido concluído o estudo social ou a perícia realizada por equipe interprofissional ou multidisciplinar, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por 5 (cinco) dias, salvo quando este for o requerente, e decidirá em igual prazo. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público, determinará a oitiva de testemunhas que comprovem a presença de uma das causas de suspensão ou destituição do poder familiar previstas nos arts. 1.637 e 1.638 da Lei n º 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil) , ou no art. 24 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º (Revogado) . (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º Se o pedido importar em modificação de guarda, será obrigatória, desde que possível e razoável, a oitiva da criança ou adolescente, respeitado seu estágio de desenvolvimento e grau de compreensão sobre as implicações da medida. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 4º É obrigatória a oitiva dos pais sempre que eles forem identificados e estiverem em local conhecido, ressalvados os casos de não comparecimento perante a Justiça quando devidamente citados. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5 º Se o pai ou a mãe estiverem privados de liberdade, a autoridade judicial requisitará sua apresentação para a oitiva. (Incluído pela Lei nº 12.962, de 2014)

Art. 162. Apresentada a resposta, a autoridade judiciária dará vista dos autos ao Ministério Público, por cinco dias, salvo quando este for o requerente, designando, desde logo, audiência de instrução e julgamento.

§ 1º (Revogado) . (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º Na audiência, presentes as partes e o Ministério Público, serão ouvidas as testemunhas, colhendo-se oralmente o parecer técnico, salvo quando apresentado por escrito, manifestando-se sucessivamente o requerente, o requerido e o Ministério Público, pelo tempo de 20 (vinte) minutos cada um, prorrogável por mais 10 (dez) minutos. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º A decisão será proferida na audiência, podendo a autoridade judiciária, excepcionalmente, designar data para sua leitura no prazo máximo de 5 (cinco) dias. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 º Quando o procedimento de destituição de poder familiar for iniciado pelo Ministério Público, não haverá necessidade de nomeação de curador especial em favor da criança ou adolescente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 163. O prazo máximo para conclusão do procedimento será de 120 (cento e vinte) dias, e caberá ao juiz, no caso de notória inviabilidade de manutenção do poder familiar, dirigir esforços para preparar a criança ou o adolescente com vistas à colocação em família substituta. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

Parágrafo único. A sentença que decretar a perda ou a suspensão do poder familiar será averbada à margem do registro de nascimento da criança ou do adolescente. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Seção III

Da Destituição da Tutela

Art. 164. Na destituição da tutela, observar-se-á o procedimento para a remoção de tutor previsto na lei processual civil e, no que couber, o disposto na seção anterior.

Seção IV

Da Colocação em Família Substituta

Art. 165. São requisitos para a concessão de pedidos de colocação em família substituta:

I - qualificação completa do requerente e de seu eventual cônjuge, ou companheiro, com expressa anuência deste;

II - indicação de eventual parentesco do requerente e de seu cônjuge, ou companheiro, com a criança ou adolescente, especificando se tem ou não parente vivo;

III - qualificação completa da criança ou adolescente e de seus pais, se conhecidos;

IV - indicação do cartório onde foi inscrito nascimento, anexando, se possível, uma cópia da respectiva certidão;

V - declaração sobre a existência de bens, direitos ou rendimentos relativos à criança ou ao adolescente.

Parágrafo único. Em se tratando de adoção, observar-se-ão também os requisitos específicos.

Art. 166. Se os pais forem falecidos, tiverem sido destituídos ou suspensos do poder familiar, ou houverem aderido expressamente ao pedido de colocação em família substituta, este poderá ser formulado diretamente em cartório, em petição assinada pelos próprios requerentes, dispensada a assistência de advogado. (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 º Na hipótese de concordância dos pais, o juiz: (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

I - na presença do Ministério Público, ouvirá as partes, devidamente assistidas por advogado ou por defensor público, para verificar sua concordância com a adoção, no prazo máximo de 10 (dez) dias, contado da data do protocolo da petição ou da entrega da criança em juízo, tomando por termo as declarações; e (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

II - declarará a extinção do poder familiar. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º O consentimento dos titulares do poder familiar será precedido de orientações e esclarecimentos prestados pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, em especial, no caso de adoção, sobre a irrevogabilidade da medida. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3 º São garantidos a livre manifestação de vontade dos detentores do poder familiar e o direito ao sigilo das informações. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 º O consentimento prestado por escrito não terá validade se não for ratificado na audiência a que se refere o § 1 º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5 º O consentimento é retratável até a data da realização da audiência especificada no § 1 º deste artigo, e os pais podem exercer o arrependimento no prazo de 10 (dez) dias, contado da data de prolação da sentença de extinção do poder familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6 º O consentimento somente terá valor se for dado após o nascimento da criança. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 7 º A família natural e a família substituta receberão a devida orientação por intermédio de equipe técnica interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 167. A autoridade judiciária, de ofício ou a requerimento das partes ou do Ministério Público, determinará a realização de estudo social ou, se possível, perícia por equipe interprofissional, decidindo sobre a concessão de guarda provisória, bem como, no caso de adoção, sobre o estágio de convivência.

Parágrafo único. Deferida a concessão da guarda provisória ou do estágio de convivência, a criança ou o adolescente será entregue ao interessado, mediante termo de responsabilidade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 168. Apresentado o relatório social ou o laudo pericial, e ouvida, sempre que possível, a criança ou o adolescente, dar-se-á vista dos autos ao Ministério Público, pelo prazo de cinco dias, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

Art. 169. Nas hipóteses em que a destituição da tutela, a perda ou a suspensão do poder familiar constituir pressuposto lógico da medida principal de colocação em família substituta, será observado o procedimento contraditório previsto nas Seções II e III deste Capítulo. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. A perda ou a modificação da guarda poderá ser decretada nos mesmos autos do procedimento, observado o disposto no art. 35.

Art. 170. Concedida a guarda ou a tutela, observar-se-á o disposto no art. 32, e, quanto à adoção, o contido no art. 47.

Parágrafo único. A colocação de criança ou adolescente sob a guarda de pessoa inscrita em programa de acolhimento familiar será comunicada pela autoridade judiciária à entidade por este responsável no prazo máximo de 5 (cinco) dias. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Seção V

Da Apuração de Ato Infracional Atribuído a Adolescente

Art. 171. O adolescente apreendido por força de ordem judicial será, desde logo, encaminhado à autoridade judiciária.

Art. 172. O adolescente apreendido em flagrante de ato infracional será, desde logo, encaminhado à autoridade policial competente.

Parágrafo único. Havendo repartição policial especializada para atendimento de adolescente e em se tratando de ato infracional praticado em co-autoria com maior, prevalecerá a atribuição da repartição especializada, que, após as providências necessárias e conforme o caso, encaminhará o adulto à repartição policial própria.

Art. 173. Em caso de flagrante de ato infracional cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, a autoridade policial, sem prejuízo do disposto nos arts. 106, parágrafo único, e 107, deverá:

I - lavrar auto de apreensão, ouvidos as testemunhas e o adolescente;

II - apreender o produto e os instrumentos da infração;

III - requisitar os exames ou perícias necessários à comprovação da materialidade e autoria da infração.

Parágrafo único. Nas demais hipóteses de flagrante, a lavratura do auto poderá ser substituída por boletim de ocorrência circunstanciada.

Art. 174. Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o adolescente será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público, no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o adolescente permanecer sob internação para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública.

Art. 175. Em caso de não liberação, a autoridade policial encaminhará, desde logo, o adolescente ao representante do Ministério Público, juntamente com cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

§ 1º Sendo impossível a apresentação imediata, a autoridade policial encaminhará o adolescente à entidade de atendimento, que fará a apresentação ao representante do Ministério Público no prazo de vinte e quatro horas.

§ 2º Nas localidades onde não houver entidade de atendimento, a apresentação far-se-á pela autoridade policial. À falta de repartição policial especializada, o adolescente aguardará a apresentação em dependência separada da destinada a maiores, não podendo, em qualquer hipótese, exceder o prazo referido no parágrafo anterior.

Art. 176. Sendo o adolescente liberado, a autoridade policial encaminhará imediatamente ao representante do Ministério Público cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

Art. 177. Se, afastada a hipótese de flagrante, houver indícios de participação de adolescente na prática de ato infracional, a autoridade policial encaminhará ao representante do Ministério Público relatório das investigações e demais documentos.

Art. 178. O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade.

Art. 179. Apresentado o adolescente, o representante do Ministério Público, no mesmo dia e à vista do auto de apreensão, boletim de ocorrência ou relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva e, em sendo possível, de seus pais ou responsável, vítima e testemunhas.

Parágrafo único. Em caso de não apresentação, o representante do Ministério Público notificará os pais ou responsável para apresentação do adolescente, podendo requisitar o concurso das polícias civil e militar.

Art. 180. Adotadas as providências a que alude o artigo anterior, o representante do Ministério Público poderá:

I - promover o arquivamento dos autos;

II - conceder a remissão;

III - representar à autoridade judiciária para aplicação de medida sócio-educativa.

Art. 181. Promovido o arquivamento dos autos ou concedida a remissão pelo representante do Ministério Público, mediante termo fundamentado, que conterá o resumo dos fatos, os autos serão conclusos à autoridade judiciária para homologação.

§ 1º Homologado o arquivamento ou a remissão, a autoridade judiciária determinará, conforme o caso, o cumprimento da medida.

§ 2º Discordando, a autoridade judiciária fará remessa dos autos ao Procurador-Geral de Justiça, mediante despacho fundamentado, e este oferecerá representação, designará outro membro do Ministério Público para apresentá-la, ou ratificará o arquivamento ou a remissão, que só então estará a autoridade judiciária obrigada a homologar.

Art. 182. Se, por qualquer razão, o representante do Ministério Público não promover o arquivamento ou conceder a remissão, oferecerá representação à autoridade judiciária, propondo a instauração de procedimento para aplicação da medida sócio-educativa que se afigurar a mais adequada.

§ 1º A representação será oferecida por petição, que conterá o breve resumo dos fatos e a classificação do ato infracional e, quando necessário, o rol de testemunhas, podendo ser deduzida oralmente, em sessão diária instalada pela autoridade judiciária.

§ 2º A representação independe de prova pré-constituída da autoria e materialidade.

Art. 183. O prazo máximo e improrrogável para a conclusão do procedimento, estando o adolescente internado provisoriamente, será de quarenta e cinco dias.

Art. 184. Oferecida a representação, a autoridade judiciária designará audiência de apresentação do adolescente, decidindo, desde logo, sobre a decretação ou manutenção da internação, observado o disposto no art. 108 e parágrafo.

§ 1º O adolescente e seus pais ou responsável serão cientificados do teor da representação, e notificados a comparecer à audiência, acompanhados de advogado.

§ 2º Se os pais ou responsável não forem localizados, a autoridade judiciária dará curador especial ao adolescente.

§ 3º Não sendo localizado o adolescente, a autoridade judiciária expedirá mandado de busca e apreensão, determinando o sobrestamento do feito, até a efetiva apresentação.

§ 4º Estando o adolescente internado, será requisitada a sua apresentação, sem prejuízo da notificação dos pais ou responsável.

Art. 185. A internação, decretada ou mantida pela autoridade judiciária, não poderá ser cumprida em estabelecimento prisional.

§ 1º Inexistindo na comarca entidade com as características definidas no art. 123, o adolescente deverá ser imediatamente transferido para a localidade mais próxima.

§ 2º Sendo impossível a pronta transferência, o adolescente aguardará sua remoção em repartição policial, desde que em seção isolada dos adultos e com instalações apropriadas, não podendo ultrapassar o prazo máximo de cinco dias, sob pena de responsabilidade.

Art. 186. Comparecendo o adolescente, seus pais ou responsável, a autoridade judiciária procederá à oitiva dos mesmos, podendo solicitar opinião de profissional qualificado.

§ 1º Se a autoridade judiciária entender adequada a remissão, ouvirá o representante do Ministério Público, proferindo decisão.

§ 2º Sendo o fato grave, passível de aplicação de medida de internação ou colocação em regime de semi-liberdade, a autoridade judiciária, verificando que o adolescente não possui advogado constituído, nomeará defensor, designando, desde logo, audiência em continuação, podendo determinar a realização de diligências e estudo do caso.

§ 3º O advogado constituído ou o defensor nomeado, no prazo de três dias contado da audiência de apresentação, oferecerá defesa prévia e rol de testemunhas.

§ 4º Na audiência em continuação, ouvidas as testemunhas arroladas na representação e na defesa prévia, cumpridas as diligências e juntado o relatório da equipe interprofissional, será dada a palavra ao representante do Ministério Público e ao defensor, sucessivamente, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá decisão.

Art. 187. Se o adolescente, devidamente notificado, não comparecer, injustificadamente à audiência de apresentação, a autoridade judiciária designará nova data, determinando sua condução coercitiva.

Art. 188. A remissão, como forma de extinção ou suspensão do processo, poderá ser aplicada em qualquer fase do procedimento, antes da sentença.

Art. 189. A autoridade judiciária não aplicará qualquer medida, desde que reconheça na sentença:

I - estar provada a inexistência do fato;

II - não haver prova da existência do fato;

III - não constituir o fato ato infracional;

IV - não existir prova de ter o adolescente concorrido para o ato infracional.

Parágrafo único. Na hipótese deste artigo, estando o adolescente internado, será imediatamente colocado em liberdade.

Art. 190. A intimação da sentença que aplicar medida de internação ou regime de semi-liberdade será feita:

I - ao adolescente e ao seu defensor;

II - quando não for encontrado o adolescente, a seus pais ou responsável, sem prejuízo do defensor.

§ 1º Sendo outra a medida aplicada, a intimação far-se-á unicamente na pessoa do defensor.

§ 2º Recaindo a intimação na pessoa do adolescente, deverá este manifestar se deseja ou não recorrer da sentença.

Seção V-A
(Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Da Infiltração de Agentes de Polícia para a Investigação de Crimes contra a Dignidade Sexual de Criança e de Adolescente

Art. 190-A. A infiltração de agentes de polícia na internet com o fim de investigar os crimes previstos nos arts. 240 , 241 , 241-A , 241-B , 241-C e 241-D desta Lei e nos arts. 154-A , 217-A , 218 , 218-A e 218-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) , obedecerá às seguintes regras: (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

I – será precedida de autorização judicial devidamente circunstanciada e fundamentada, que estabelecerá os limites da infiltração para obtenção de prova, ouvido o Ministério Público; (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

II – dar-se-á mediante requerimento do Ministério Público ou representação de delegado de polícia e conterá a demonstração de sua necessidade, o alcance das tarefas dos policiais, os nomes ou apelidos das pessoas investigadas e, quando possível, os dados de conexão ou cadastrais que permitam a identificação dessas pessoas; (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

III – não poderá exceder o prazo de 90 (noventa) dias, sem prejuízo de eventuais renovações, desde que o total não exceda a 720 (setecentos e vinte) dias e seja demonstrada sua efetiva necessidade, a critério da autoridade judicial. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

§ 1 ºA autoridade judicial e o Ministério Público poderão requisitar relatórios parciais da operação de infiltração antes do término do prazo de que trata o inciso II do § 1 ºdeste artigo. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

§ 2 ºPara efeitos do disposto no inciso I do § 1 ºdeste artigo, consideram-se: (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

I – dados de conexão: informações referentes a hora, data, início, término, duração, endereço de Protocolo de Internet (IP) utilizado e terminal de origem da conexão; (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

II – dados cadastrais: informações referentes a nome e endereço de assinante ou de usuário registrado ou autenticado para a conexão a quem endereço de IP, identificação de usuário ou código de acesso tenha sido atribuído no momento da conexão.

§ 3 ºA infiltração de agentes de polícia na internet não será admitida se a prova puder ser obtida por outros meios. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-B. As informações da operação de infiltração serão encaminhadas diretamente ao juiz responsável pela autorização da medida, que zelará por seu sigilo. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. Antes da conclusão da operação, o acesso aos autos será reservado ao juiz, ao Ministério Público e ao delegado de polícia responsável pela operação, com o objetivo de garantir o sigilo das investigações. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-C. Não comete crime o policial que oculta a sua identidade para, por meio da internet, colher indícios de autoria e materialidade dos crimes previstos nos arts. 240 , 241 , 241-A , 241-B , 241-C e 241-D desta Lei e nos arts. 154-A , 217-A , 218 , 218-A e 218-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal) . (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. O agente policial infiltrado que deixar de observar a estrita finalidade da investigação responderá pelos excessos praticados. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-D. Os órgãos de registro e cadastro público poderão incluir nos bancos de dados próprios, mediante procedimento sigiloso e requisição da autoridade judicial, as informações necessárias à efetividade da identidade fictícia criada. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. O procedimento sigiloso de que trata esta Seção será numerado e tombado em livro específico. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Art. 190-E. Concluída a investigação, todos os atos eletrônicos praticados durante a operação deverão ser registrados, gravados, armazenados e encaminhados ao juiz e ao Ministério Público, juntamente com relatório circunstanciado. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Parágrafo único. Os atos eletrônicos registrados citados no **caput** deste artigo serão reunidos em autos apartados e apensados ao processo criminal juntamente com o inquérito policial, assegurando-se a preservação da identidade do agente policial infiltrado e a intimidade das crianças e dos adolescentes envolvidos. (Incluído pela Lei nº 13.441, de 2017)

Seção VI

Da Apuração de Irregularidades em Entidade de Atendimento

Art. 191. O procedimento de apuração de irregularidades em entidade governamental e não-governamental terá início mediante portaria da autoridade judiciária ou representação do Ministério Público ou do Conselho Tutelar, onde conste, necessariamente, resumo dos fatos.

Parágrafo único. Havendo motivo grave, poderá a autoridade judiciária, ouvido o Ministério Público, decretar liminarmente o afastamento provisório do dirigente da entidade, mediante decisão fundamentada.

Art. 192. O dirigente da entidade será citado para, no prazo de dez dias, oferecer resposta escrita, podendo juntar documentos e indicar as provas a produzir.

Art. 193. Apresentada ou não a resposta, e sendo necessário, a autoridade judiciária designará audiência de instrução e julgamento, intimando as partes.

§ 1º Salvo manifestação em audiência, as partes e o Ministério Público terão cinco dias para oferecer alegações finais, decidindo a autoridade judiciária em igual prazo.

§ 2º Em se tratando de afastamento provisório ou definitivo de dirigente de entidade governamental, a autoridade judiciária oficiará à autoridade administrativa imediatamente superior ao afastado, marcando prazo para a substituição.

§ 3º Antes de aplicar qualquer das medidas, a autoridade judiciária poderá fixar prazo para a remoção das irregularidades verificadas. Satisfeitas as exigências, o processo será extinto, sem julgamento de mérito.

§ 4º A multa e a advertência serão impostas ao dirigente da entidade ou programa de atendimento.

Seção VII

Da Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e ao Adolescente

Art. 194. O procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente terá início por representação do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou auto de infração elaborado por servidor efetivo ou voluntário credenciado, e assinado por duas testemunhas, se possível.

§ 1º No procedimento iniciado com o auto de infração, poderão ser usadas fórmulas impressas, especificando-se a natureza e as circunstâncias da infração.

§ 2º Sempre que possível, à verificação da infração seguir-se-á a lavratura do auto, certificando-se, em caso contrário, dos motivos do retardamento.

Art. 195. O requerido terá prazo de dez dias para apresentação de defesa, contado da data da intimação, que será feita:

I - pelo autuante, no próprio auto, quando este for lavrado na presença do requerido;

II - por oficial de justiça ou funcionário legalmente habilitado, que entregará cópia do auto ou da representação ao requerido, ou a seu representante legal, lavrando certidão;

III - por via postal, com aviso de recebimento, se não for encontrado o requerido ou seu representante legal;

IV - por edital, com prazo de trinta dias, se incerto ou não sabido o paradeiro do requerido ou de seu representante legal.

Art. 196. Não sendo apresentada a defesa no prazo legal, a autoridade judiciária dará vista dos autos do Ministério Público, por cinco dias, decidindo em igual prazo.

Art. 197. Apresentada a defesa, a autoridade judiciária procederá na conformidade do artigo anterior, ou, sendo necessário, designará audiência de instrução e julgamento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Colhida a prova oral, manifestar-se-ão sucessivamente o Ministério Público e o procurador do requerido, pelo tempo de vinte minutos para cada um, prorrogável por mais dez, a critério da autoridade judiciária, que em seguida proferirá sentença.

Seção VIII
(Incluída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência
Da Habilitação de Pretendentes à Adoção

Art. 197-A. Os postulantes à adoção, domiciliados no Brasil, apresentarão petição inicial na qual conste: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - qualificação completa; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - dados familiares; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - cópias autenticadas de certidão de nascimento ou casamento, ou declaração relativa ao período de união estável; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - cópias da cédula de identidade e inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - comprovante de renda e domicílio; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VI - atestados de sanidade física e mental (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - certidão de antecedentes criminais; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - certidão negativa de distribuição cível. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 197-B. A autoridade judiciária, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, dará vista dos autos ao Ministério Público, que no prazo de 5 (cinco) dias poderá: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

I - apresentar quesitos a serem respondidos pela equipe interprofissional encarregada de elaborar o estudo técnico a que se refere o art. 197-C desta Lei; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

II - requerer a designação de audiência para oitiva dos postulantes em juízo e testemunhas; (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

III - requerer a juntada de documentos complementares e a realização de outras diligências que entender necessárias. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 197-C. Intervirá no feito, obrigatoriamente, equipe interprofissional a serviço da Justiça da Infância e da Juventude, que deverá elaborar estudo psicossocial, que conterá subsídios que permitam aferir a capacidade e o preparo dos postulantes para o exercício de uma paternidade ou maternidade responsável, à luz dos requisitos e princípios desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 º É obrigatória a participação dos postulantes em programa oferecido pela Justiça da Infância e da Juventude, preferencialmente com apoio dos técnicos responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar e dos grupos de apoio à adoção devidamente habilitados perante a Justiça da Infância e da Juventude, que inclua preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, de crianças ou de adolescentes com deficiência, com doenças crônicas ou com necessidades específicas de saúde, e de grupos de irmãos. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2 º Sempre que possível e recomendável, a etapa obrigatória da preparação referida no § 1 º deste artigo incluirá o contato com crianças e adolescentes em regime de acolhimento familiar ou institucional, a ser realizado sob orientação, supervisão e avaliação da equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude e dos grupos de apoio à adoção, com apoio dos técnicos responsáveis pelo programa de acolhimento familiar e institucional e pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 º É recomendável que as crianças e os adolescentes acolhidos institucionalmente ou por família acolhedora sejam preparados por equipe interprofissional antes da inclusão em família adotiva. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 197-D. Certificada nos autos a conclusão da participação no programa referido no art. 197-C desta Lei, a autoridade judiciária, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, decidirá acerca das diligências requeridas pelo Ministério Público e determinará a juntada do estudo psicossocial, designando, conforme o caso, audiência de instrução e julgamento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Caso não sejam requeridas diligências, ou sendo essas indeferidas, a autoridade judiciária determinará a juntada do estudo psicossocial, abrindo a seguir vista dos autos ao Ministério Público, por 5 (cinco) dias, decidindo em igual prazo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 197-E. Deferida a habilitação, o postulante será inscrito nos cadastros referidos no art. 50 desta Lei, sendo a sua convocação para a adoção feita de acordo com ordem cronológica de habilitação e conforme a disponibilidade de crianças ou adolescentes adotáveis. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1 ºA ordem cronológica das habilitações somente poderá deixar de ser observada pela autoridade judiciária nas hipóteses previstas no § 13 do art. 50 desta Lei, quando comprovado ser essa a melhor solução no interesse do adotando. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2 ºA habilitação à adoção deverá ser renovada no mínimo trienalmente mediante avaliação por equipe interprofissional. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3 ºQuando o adotante candidatar-se a uma nova adoção, será dispensável a renovação da habilitação, bastando a avaliação por equipe interprofissional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4 ºApós 3 (três) recusas injustificadas, pelo habilitado, à adoção de crianças ou adolescentes indicados dentro do perfil escolhido, haverá reavaliação da habilitação concedida. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5 ºA desistência do pretendente em relação à guarda para fins de adoção ou a devolução da criança ou do adolescente depois do trânsito em julgado da sentença de adoção importará na sua exclusão dos cadastros de adoção e na vedação de renovação da habilitação, salvo decisão judicial fundamentada, sem prejuízo das demais sanções previstas na legislação vigente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 197-F. O prazo máximo para conclusão da habilitação à adoção será de 120 (cento e vinte) dias, prorrogável por igual período, mediante decisão fundamentada da autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Capítulo IV

Dos Recursos

Art. 198. Nos procedimentos afetos à Justiça da Infância e da Juventude, inclusive os relativos à execução das medidas socioeducativas, adotar-se-á o sistema recursal da Lei n º5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil) , com as seguintes adaptações: (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - os recursos serão interpostos independentemente de preparo;

II - em todos os recursos, salvo nos embargos de declaração, o prazo para o Ministério Público e para a defesa será sempre de 10 (dez) dias; (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - os recursos terão preferência de julgamento e dispensarão revisor;

IV - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

V - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VI - (Revogado pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VII - antes de determinar a remessa dos autos à superior instância, no caso de apelação, ou do instrumento, no caso de agravo, a autoridade judiciária proferirá despacho fundamentado, mantendo ou reformando a decisão, no prazo de cinco dias;

VIII - mantida a decisão apelada ou agravada, o escrivão remeterá os autos ou o instrumento à superior instância dentro de vinte e quatro horas, independentemente de novo pedido do recorrente; se a reformar, a remessa dos autos dependerá de pedido expresso da parte interessada ou do Ministério Público, no prazo de cinco dias, contados da intimação.

Art. 199. Contra as decisões proferidas com base no art. 149 caberá recurso de apelação.

Art. 199-A. A sentença que deferir a adoção produz efeito desde logo, embora sujeita a apelação, que será recebida exclusivamente no efeito devolutivo, salvo se se tratar de adoção internacional ou se houver perigo de dano irreparável ou de difícil reparação ao adotando. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 199-B. A sentença que destituir ambos ou qualquer dos genitores do poder familiar fica sujeita a apelação, que deverá ser recebida apenas no efeito devolutivo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 199-C. Os recursos nos procedimentos de adoção e de destituição de poder familiar, em face da relevância das questões, serão processados com prioridade absoluta, devendo ser imediatamente distribuídos, ficando vedado que aguardem, em qualquer situação, oportuna distribuição, e serão colocados em mesa para julgamento sem revisão e com parecer urgente do Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 199-D. O relator deverá colocar o processo em mesa para julgamento no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, contado da sua conclusão. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. O Ministério Público será intimado da data do julgamento e poderá na sessão, se entender necessário, apresentar oralmente seu parecer. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 199-E. O Ministério Público poderá requerer a instauração de procedimento para apuração de responsabilidades se constatar o descumprimento das providências e do prazo previstos nos artigos anteriores. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Capítulo V

Do Ministério Público

Art. 200. As funções do Ministério Público previstas nesta Lei serão exercidas nos termos da respectiva lei orgânica.

Art. 201. Compete ao Ministério Público:

I - conceder a remissão como forma de exclusão do processo;

II - promover e acompanhar os procedimentos relativos às infrações atribuídas a adolescentes;

III - promover e acompanhar as ações de alimentos e os procedimentos de suspensão e destituição do poder familiar , nomeação e remoção de tutores, curadores e guardiães, bem como oficiar em todos os demais procedimentos da competência da Justiça da Infância e da Juventude; (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IV - promover, de ofício ou por solicitação dos interessados, a especialização e a inscrição de hipoteca legal e a prestação de contas dos tutores, curadores e quaisquer administradores de bens de crianças e adolescentes nas hipóteses do art. 98;

V - promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses individuais, difusos ou coletivos relativos à infância e à adolescência, inclusive os definidos no art. 220, § 3º inciso II, da Constituição Federal ;

VI - instaurar procedimentos administrativos e, para instruí-los:

a) expedir notificações para colher depoimentos ou esclarecimentos e, em caso de não comparecimento injustificado, requisitar condução coercitiva, inclusive pela polícia civil ou militar;

b) requisitar informações, exames, perícias e documentos de autoridades municipais, estaduais e federais, da administração direta ou indireta, bem como promover inspeções e diligências investigatórias;

c) requisitar informações e documentos a particulares e instituições privadas;

VII - instaurar sindicâncias, requisitar diligências investigatórias e determinar a instauração de inquérito policial, para apuração de ilícitos ou infrações às normas de proteção à infância e à juventude;

VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis;

IX - impetrar mandado de segurança, de injunção e habeas corpus, em qualquer juízo, instância ou tribunal, na defesa dos interesses sociais e individuais indisponíveis afetos à criança e ao adolescente;

X - representar ao juízo visando à aplicação de penalidade por infrações cometidas contra as normas de proteção à infância e à juventude, sem prejuízo da promoção da responsabilidade civil e penal do infrator, quando cabível;

XI - inspecionar as entidades públicas e particulares de atendimento e os programas de que trata esta Lei, adotando de pronto as medidas administrativas ou judiciais necessárias à remoção de irregularidades porventura verificadas;

XII - requisitar força policial, bem como a colaboração dos serviços médicos, hospitalares, educacionais e de assistência social, públicos ou privados, para o desempenho de suas atribuições.

§ 1º A legitimação do Ministério Público para as ações cíveis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo dispuserem a Constituição e esta Lei.

§ 2º As atribuições constantes deste artigo não excluem outras, desde que compatíveis com a finalidade do Ministério Público.

§ 3º O representante do Ministério Público, no exercício de suas funções, terá livre acesso a todo local onde se encontre criança ou adolescente.

§ 4º O representante do Ministério Público será responsável pelo uso indevido das informações e documentos que requisitar, nas hipóteses legais de sigilo.

§ 5º Para o exercício da atribuição de que trata o inciso VIII deste artigo, poderá o representante do Ministério Público:

a) reduzir a termo as declarações do reclamante, instaurando o competente procedimento, sob sua presidência;

b) entender-se diretamente com a pessoa ou autoridade reclamada, em dia, local e horário previamente notificados ou acertados;

c) efetuar recomendações visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública afetos à criança e ao adolescente, fixando prazo razoável para sua perfeita adequação.

Art. 202. Nos processos e procedimentos em que não for parte, atuará obrigatoriamente o Ministério Público na defesa dos direitos e interesses de que cuida esta Lei, hipótese em que terá vista dos autos depois das partes, podendo juntar documentos e requerer diligências, usando os recursos cabíveis.

Art. 203. A intimação do Ministério Público, em qualquer caso, será feita pessoalmente.

Art. 204. A falta de intervenção do Ministério Público acarreta a nulidade do feito, que será declarada de ofício pelo juiz ou a requerimento de qualquer interessado.

Art. 205. As manifestações processuais do representante do Ministério Público deverão ser fundamentadas.

Capítulo VI

Do Advogado

Art. 206. A criança ou o adolescente, seus pais ou responsável, e qualquer pessoa que tenha legítimo interesse na solução da lide poderão intervir nos procedimentos de que trata esta Lei, através de advogado, o qual será intimado para todos os atos, pessoalmente ou por publicação oficial, respeitado o segredo de justiça.

Parágrafo único. Será prestada assistência judiciária integral e gratuita àqueles que dela necessitarem.

Art. 207. Nenhum adolescente a quem se atribua a prática de ato infracional, ainda que ausente ou foragido, será processado sem defensor.

§ 1º Se o adolescente não tiver defensor, ser-lhe-á nomeado pelo juiz, ressalvado o direito de, a todo tempo, constituir outro de sua preferência.

§ 2º A ausência do defensor não determinará o adiamento de nenhum ato do processo, devendo o juiz nomear substituto, ainda que provisoriamente, ou para o só efeito do ato.

§ 3º Será dispensada a outorga de mandato, quando se tratar de defensor nomeado ou, sido constituído, tiver sido indicado por ocasião de ato formal com a presença da autoridade judiciária.

Capítulo VII

Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:

I - do ensino obrigatório;

II - de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência;

III – de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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

V - de programas suplementares de oferta de material didático-escolar, transporte e assistência à saúde do educando do ensino fundamental;

VI - de serviço de assistência social visando à proteção à família, à maternidade, à infância e à adolescência, bem como ao amparo às crianças e adolescentes que dele necessitem;

VII - de acesso às ações e serviços de saúde;

VIII - de escolarização e profissionalização dos adolescentes privados de liberdade.

IX - de ações, serviços e programas de orientação, apoio e promoção social de famílias e destinados ao pleno exercício do direito à convivência familiar por crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

X - de programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas e aplicação de medidas de proteção. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

XI - de políticas e programas integrados de atendimento à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência. (Incluído pela Lei nº 13.431, de 2017) (Vigência)

§ 1 ºAs hipóteses previstas neste artigo não excluem da proteção judicial outros interesses individuais, difusos ou coletivos, próprios da infância e da adolescência, protegidos pela Constituição e pela Lei. (Renumerado do Parágrafo único pela Lei nº 11.259, de 2005)

§ 2 ºA investigação do desaparecimento de crianças ou adolescentes será realizada imediatamente após notificação aos órgãos competentes, que deverão comunicar o fato aos portos, aeroportos, Polícia Rodoviária e companhias de transporte interestaduais e internacionais, fornecendo-lhes todos os dados necessários à identificação do desaparecido. (Incluído pela Lei nº 11.259, de 2005)

Art. 209. As ações previstas neste Capítulo serão propostas no foro do local onde ocorreu ou deva ocorrer a ação ou omissão, cujo juízo terá competência absoluta para processar a causa, ressalvadas a competência da Justiça Federal e a competência originária dos tribunais superiores.

Art. 210. Para as ações cíveis fundadas em interesses coletivos ou difusos, consideram-se legitimados concorrentemente:

I - o Ministério Público;

II - a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e os territórios;

III - as associações legalmente constituídas há pelo menos um ano e que incluam entre seus fins institucionais a defesa dos interesses e direitos protegidos por esta Lei, dispensada a autorização da assembléia, se houver prévia autorização estatutária.

§ 1º Admitir-se-á litisconsórcio facultativo entre os Ministérios Públicos da União e dos estados na defesa dos interesses e direitos de que cuida esta Lei.

§ 2º Em caso de desistência ou abandono da ação por associação legitimada, o Ministério Público ou outro legitimado poderá assumir a titularidade ativa.

Art. 211. Os órgãos públicos legitimados poderão tomar dos interessados compromisso de ajustamento de sua conduta às exigências legais, o qual terá eficácia de título executivo extrajudicial.

Art. 212. Para defesa dos direitos e interesses protegidos por esta Lei, são admissíveis todas as espécies de ações pertinentes.

§ 1º Aplicam-se às ações previstas neste Capítulo as normas do Código de Processo Civil.

§ 2º Contra atos ilegais ou abusivos de autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do poder público, que lesem direito líquido e certo previsto nesta Lei, caberá ação mandamental, que se regerá pelas normas da lei do mandado de segurança.

Art. 213. Na ação que tenha por objeto o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou determinará providências que assegurem o resultado prático equivalente ao do adimplemento.

§ 1º Sendo relevante o fundamento da demanda e havendo justificado receio de ineficácia do provimento final, é lícito ao juiz conceder a tutela liminarmente ou após justificação prévia, citando o réu.

§ 2º O juiz poderá, na hipótese do parágrafo anterior ou na sentença, impor multa diária ao réu, independentemente de pedido do autor, se for suficiente ou compatível com a obrigação, fixando prazo razoável para o cumprimento do preceito.

§ 3º A multa só será exigível do réu após o trânsito em julgado da sentença favorável ao autor, mas será devida desde o dia em que se houver configurado o descumprimento.

Art. 214. Os valores das multas reverterão ao fundo gerido pelo Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente do respectivo município.

§ 1º As multas não recolhidas até trinta dias após o trânsito em julgado da decisão serão exigidas através de execução promovida pelo Ministério Público, nos mesmos autos, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

§ 2º Enquanto o fundo não for regulamentado, o dinheiro ficará depositado em estabelecimento oficial de crédito, em conta com correção monetária.

Art. 215. O juiz poderá conferir efeito suspensivo aos recursos, para evitar dano irreparável à parte.

Art. 216. Transitada em julgado a sentença que impuser condenação ao poder público, o juiz determinará a remessa de peças à autoridade competente, para apuração da responsabilidade civil e administrativa do agente a que se atribua a ação ou omissão.

Art. 217. Decorridos sessenta dias do trânsito em julgado da sentença condenatória sem que a associação autora lhe promova a execução, deverá fazê-lo o Ministério Público, facultada igual iniciativa aos demais legitimados.

Art. 218. O juiz condenará a associação autora a pagar ao réu os honorários advocatícios arbitrados na conformidade do § 4º do art. 20 da Lei n.º 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil) , quando reconhecer que a pretensão é manifestamente infundada.

Parágrafo único. Em caso de litigância de má-fé, a associação autora e os diretores responsáveis pela propositura da ação serão solidariamente condenados ao décuplo das custas, sem prejuízo de responsabilidade por perdas e danos.

Art. 219. Nas ações de que trata este Capítulo, não haverá adiantamento de custas, emolumentos, honorários periciais e quaisquer outras despesas.

Art. 220. Qualquer pessoa poderá e o servidor público deverá provocar a iniciativa do Ministério Público, prestando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto de ação civil, e indicando-lhe os elementos de convicção.

Art. 221. Se, no exercício de suas funções, os juízos e tribunais tiverem conhecimento de fatos que possam ensejar a propositura de ação civil, remeterão peças ao Ministério Público para as providências cabíveis.

Art. 222. Para instruir a petição inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias, que serão fornecidas no prazo de quinze dias.

Art. 223. O Ministério Público poderá instaurar, sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer pessoa, organismo público ou particular, certidões, informações, exames ou perícias, no prazo que assinalar, o qual não poderá ser inferior a dez dias úteis.

§ 1º Se o órgão do Ministério Público, esgotadas todas as diligências, se convencer da inexistência de fundamento para a propositura da ação cível, promoverá o arquivamento dos autos do inquérito civil ou das peças informativas, fazendo-o fundamentadamente.

§ 2º Os autos do inquérito civil ou as peças de informação arquivados serão remetidos, sob pena de se incorrer em falta grave, no prazo de três dias, ao Conselho Superior do Ministério Público.

§ 3º Até que seja homologada ou rejeitada a promoção de arquivamento, em sessão do Conselho Superior do Ministério público, poderão as associações legitimadas apresentar razões escritas ou documentos, que serão juntados aos autos do inquérito ou anexados às peças de informação.

§ 4º A promoção de arquivamento será submetida a exame e deliberação do Conselho Superior do Ministério Público, conforme dispuser o seu regimento.

§ 5º Deixando o Conselho Superior de homologar a promoção de arquivamento, designará, desde logo, outro órgão do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Art. 224. Aplicam-se subsidiariamente, no que couber, as disposições da Lei n.º 7.347, de 24 de julho de 1985 .

Título VII

Dos Crimes e Das Infrações Administrativas

Capítulo I

Dos Crimes

Seção I

Disposições Gerais

Art. 225. Este Capítulo dispõe sobre crimes praticados contra a criança e o adolescente, por ação ou omissão, sem prejuízo do disposto na legislação penal.

Art. 226. Aplicam-se aos crimes definidos nesta Lei as normas da Parte Geral do Código Penal e, quanto ao processo, as pertinentes ao Código de Processo Penal.

Art. 227. Os crimes definidos nesta Lei são de ação pública incondicionada.

Art. 227-A Os efeitos da condenação prevista no inciso I do **caput** do art. 92 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para os crimes previstos nesta Lei, praticados por servidores públicos com abuso de autoridade, são condicionados à ocorrência de reincidência. (Incluído pela Lei nº 13.869. de 2019)

Parágrafo único. A perda do cargo, do mandato ou da função, nesse caso, independerá da pena aplicada na reincidência. (Incluído pela Lei nº 13.869. de 2019)

Seção II

Dos Crimes em Espécie

Art. 228. Deixar o encarregado de serviço ou o dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de manter registro das atividades desenvolvidas, na forma e prazo referidos no art. 10 desta Lei, bem como de fornecer à parturiente ou a seu responsável, por ocasião da alta médica, declaração de nascimento, onde constem as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 229. Deixar o médico, enfermeiro ou dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de identificar corretamente o neonato e a parturiente, por ocasião do parto, bem como deixar de proceder aos exames referidos no art. 10 desta Lei:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Se o crime é culposo:

Pena - detenção de dois a seis meses, ou multa.

Art. 230. Privar a criança ou o adolescente de sua liberdade, procedendo à sua apreensão sem estar em flagrante de ato infracional ou inexistindo ordem escrita da autoridade judiciária competente:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Parágrafo único. Incide na mesma pena aquele que procede à apreensão sem observância das formalidades legais.

Art. 231. Deixar a autoridade policial responsável pela apreensão de criança ou adolescente de fazer imediata comunicação à autoridade judiciária competente e à família do apreendido ou à pessoa por ele indicada:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 232. Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 233. (Revogado pela Lei nº 9.455, de 7.4.1997 :

Art. 234. Deixar a autoridade competente, sem justa causa, de ordenar a imediata liberação de criança ou adolescente, tão logo tenha conhecimento da ilegalidade da apreensão:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 235. Descumprir, injustificadamente, prazo fixado nesta Lei em benefício de adolescente privado de liberdade:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 236. Impedir ou embaraçar a ação de autoridade judiciária, membro do Conselho Tutelar ou representante do Ministério Público no exercício de função prevista nesta Lei:

Pena - detenção de seis meses a dois anos.

Art. 237. Subtrair criança ou adolescente ao poder de quem o tem sob sua guarda em virtude de lei ou ordem judicial, com o fim de colocação em lar substituto:

Pena - reclusão de dois a seis anos, e multa.

Art. 238. Prometer ou efetivar a entrega de filho ou pupilo a terceiro, mediante paga ou recompensa:

Pena - reclusão de um a quatro anos, e multa.

Parágrafo único. Incide nas mesmas penas quem oferece ou efetiva a paga ou recompensa.

Art. 239. Promover ou auxiliar a efetivação de ato destinado ao envio de criança ou adolescente para o exterior com inobservância das formalidades legais ou com o fito de obter lucro:

Pena - reclusão de quatro a seis anos, e multa.

Parágrafo único. Se há emprego de violência, grave ameaça ou fraude: (Incluído pela Lei nº 10.764, de 12.11.2003)

Pena - reclusão, de 6 (seis) a 8 (oito) anos, além da pena correspondente à violência.

Art. 240. Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 1 º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracena. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 2 º Aumenta-se a pena de 1/3 (um terço) se o agente comete o crime: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

I – no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la; (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

II – prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

III – prevalecendo-se de relações de parentesco consangüíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 1 º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

I – assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

II – assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 2 ºAs condutas tipificadas nos incisos I e II do § 1 ºdeste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação do serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo ilícito de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-B. Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 1 ºA pena é diminuída de 1 (um) a 2/3 (dois terços) se de pequena quantidade o material a que se refere o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 2 ºNão há crime se a posse ou o armazenamento tem a finalidade de comunicar às autoridades competentes a ocorrência das condutas descritas nos arts. 240, 241, 241-A e 241-C desta Lei, quando a comunicação for feita por: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

I – agente público no exercício de suas funções; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

II – membro de entidade, legalmente constituída, que inclua, entre suas finalidades institucionais, o recebimento, o processamento e o encaminhamento de notícia dos crimes referidos neste parágrafo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

III – representante legal e funcionários responsáveis de provedor de acesso ou serviço prestado por meio de rede de computadores, até o recebimento do material relativo à notícia feita à autoridade policial, ao Ministério Público ou ao Poder Judiciário. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

§ 3 ºAs pessoas referidas no § 2 ºdeste artigo deverão manter sob sigilo o material ilícito referido. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-C. Simular a participação de criança ou adolescente em cena de sexo explícito ou pornográfica por meio de adulteração, montagem ou modificação de fotografia, vídeo ou qualquer outra forma de representação visual: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas quem vende, expõe à venda, disponibiliza, distribui, publica ou divulga por qualquer meio, adquire, possui ou armazena o material produzido na forma do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-D. Aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, criança, com o fim de com ela praticar ato libidinoso: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Pena – reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Parágrafo único. Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

I – facilita ou induz o acesso à criança de material contendo cena de sexo explícito ou pornográfica com o fim de com ela praticar ato libidinoso; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

II – pratica as condutas descritas no caput deste artigo com o fim de induzir criança a se exibir de forma pornográfica ou sexualmente explícita. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-E. Para efeito dos crimes previstos nesta Lei, a expressão “cena de sexo explícito ou pornográfica” compreende qualquer situação que envolva criança ou adolescente em atividades sexuais explícitas, reais ou simuladas, ou exibição dos órgãos genitais de uma criança ou adolescente para fins primordialmente sexuais. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 242. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente arma, munição ou explosivo:

Pena - reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos. (Redação dada pela Lei nº 10.764, de 12.11.2003)

Art. 243. Vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar, ainda que gratuitamente, de qualquer forma, a criança ou a adolescente, bebida alcoólica ou, sem justa causa, outros produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica: (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015)

Pena - detenção de 2 (dois) a 4 (quatro) anos, e multa, se o fato não constitui crime mais grave. (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015)

Art. 244. Vender, fornecer ainda que gratuitamente ou entregar, de qualquer forma, a criança ou adolescente fogos de estampido ou de artifício, exceto aqueles que, pelo seu reduzido potencial, sejam incapazes de provocar qualquer dano físico em caso de utilização indevida:

Pena - detenção de seis meses a dois anos, e multa.

Art. 244-A. Submeter criança ou adolescente, como tais definidos no caput do art. 2 o desta Lei, à prostituição ou à exploração sexual: (Incluído pela Lei nº 9.975, de 23.6.2000)

Pena – reclusão de quatro a dez anos e multa, além da perda de bens e valores utilizados na prática criminosa em favor do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente da unidade da Federação (Estado ou Distrito Federal) em que foi cometido o crime, ressalvado o direito de terceiro de boa-fé. (Redação dada pela Lei nº 13.440, de 2017)

§ 1 o Incorrem nas mesmas penas o proprietário, o gerente ou o responsável pelo local em que se verifique a submissão de criança ou adolescente às práticas referidas no caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 9.975, de 23.6.2000)

§ 2 ºConstitui efeito obrigatório da condenação a cassação da licença de localização e de funcionamento do estabelecimento. (Incluído pela Lei nº 9.975, de 23.6.2000)

Art. 244-B. Corromper ou facilitar a corrupção de menor de 18 (dezoito) anos, com ele praticando infração penal ou induzindo-o a praticá-la: (Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009)

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos. (Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009)

§ 1 ºIncorre nas penas previstas no **caput** deste artigo quem pratica as condutas ali tipificadas utilizando-se de quaisquer meios eletrônicos, inclusive salas de bate-papo da internet. (Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009)

§ 2 ºAs penas previstas no **caput** deste artigo são aumentadas de um terço no caso de a infração cometida ou induzida estar incluída no rol do art. 1 ºda Lei n º8.072, de 25 de julho de 1990 . (Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009)

Capítulo II

Das Infrações Administrativas

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 246. Impedir o responsável ou funcionário de entidade de atendimento o exercício dos direitos constantes nos incisos II, III, VII, VIII e XI do art. 124 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

§ 1º Incorre na mesma pena quem exibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

§ 2º Se o fato for praticado por órgão de imprensa ou emissora de rádio ou televisão, além da pena prevista neste artigo, a autoridade judiciária poderá determinar a apreensão da publicação (Expressão declarada inconstitucional pela ADIN 869).

Art. 248. (Revogado pela Lei nº 13.431, de 2017) (Vigência)

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar: (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 250. Hospedar criança ou adolescente desacompanhado dos pais ou responsável, ou sem autorização escrita desses ou da autoridade judiciária, em hotel, pensão, motel ou congênere: (Redação dada pela Lei nº 12.038, de 2009).

Pena – multa. (Redação dada pela Lei nº 12.038, de 2009).

§ 1 º Em caso de reincidência, sem prejuízo da pena de multa, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até 15 (quinze) dias. (Incluído pela Lei nº 12.038, de 2009).

§ 2 º Se comprovada a reincidência em período inferior a 30 (trinta) dias, o estabelecimento será definitivamente fechado e terá sua licença cassada. (Incluído pela Lei nº 12.038, de 2009).

Art. 251. Transportar criança ou adolescente, por qualquer meio, com inobservância do disposto nos arts. 83, 84 e 85 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 252. Deixar o responsável por diversão ou espetáculo público de afixar, em lugar visível e de fácil acesso, à entrada do local de exibição, informação destacada sobre a natureza da diversão ou espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Art. 253. Anunciar peças teatrais, filmes ou quaisquer representações ou espetáculos, sem indicar os limites de idade a que não se recomendem:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicada em caso de reincidência, aplicável, separadamente, à casa de espetáculo e aos órgãos de divulgação ou publicidade.

Art. 254. Transmitir, através de rádio ou televisão, espetáculo ou sem aviso de sua classificação: (Expressão declarada inconstitucional pela ADI 2.404).

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; duplicada em caso de reincidência a autoridade judiciária poderá determinar a suspensão da programação da emissora por até dois dias.

Art. 255. Exibir filme, trailer, peça, amostra ou congênere classificado pelo órgão competente como inadequado às crianças ou adolescentes admitidos ao espetáculo:

Pena - multa de vinte a cem salários de referência; na reincidência, a autoridade poderá determinar a suspensão do espetáculo ou o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 256. Vender ou locar a criança ou adolescente fita de programação em vídeo, em desacordo com a classificação atribuída pelo órgão competente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 257. Descumprir obrigação constante dos arts. 78 e 79 desta Lei:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, duplicando-se a pena em caso de reincidência, sem prejuízo de apreensão da revista ou publicação.

Art. 258. Deixar o responsável pelo estabelecimento ou o empresário de observar o que dispõe esta Lei sobre o acesso de criança ou adolescente aos locais de diversão, ou sobre sua participação no espetáculo:

Pena - multa de três a vinte salários de referência; em caso de reincidência, a autoridade judiciária poderá determinar o fechamento do estabelecimento por até quinze dias.

Art. 258-A. Deixar a autoridade competente de providenciar a instalação e operacionalização dos cadastros previstos no art. 50 e no § 11 do art. 101 desta Lei: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Pena - multa de R$ 1.000,00 (mil reais) a R$ 3.000,00 (três mil reais). (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Incorre nas mesmas penas a autoridade que deixa de efetuar o cadastramento de crianças e de adolescentes em condições de serem adotadas, de pessoas ou casais habilitados à adoção e de crianças e adolescentes em regime de acolhimento institucional ou familiar. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 258-B. Deixar o médico, enfermeiro ou dirigente de estabelecimento de atenção à saúde de gestante de efetuar imediato encaminhamento à autoridade judiciária de caso de que tenha conhecimento de mãe ou gestante interessada em entregar seu filho para adoção: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Pena - multa de R$ 1.000,00 (mil reais) a R$ 3.000,00 (três mil reais). (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Parágrafo único. Incorre na mesma pena o funcionário de programa oficial ou comunitário destinado à garantia do direito à convivência familiar que deixa de efetuar a comunicação referida no caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 258-C. Descumprir a proibição estabelecida no inciso II do art. 81: (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015)

Pena - multa de R$ 3.000,00 (três mil reais) a R$ 10.000,00 (dez mil reais); (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015)

Medida Administrativa - interdição do estabelecimento comercial até o recolhimento da multa aplicada. (Redação dada pela Lei nº 13.106, de 2015)

Disposições Finais e Transitórias

Art. 259. A União, no prazo de noventa dias contados da publicação deste Estatuto, elaborará projeto de lei dispondo sobre a criação ou adaptação de seus órgãos às diretrizes da política de atendimento fixadas no art. 88 e ao que estabelece o Título V do Livro II.

Parágrafo único. Compete aos estados e municípios promoverem a adaptação de seus órgãos e programas às diretrizes e princípios estabelecidos nesta Lei.

Art. 260. Os contribuintes poderão efetuar doações aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais ou municipais, devidamente comprovadas, sendo essas integralmente deduzidas do imposto de renda, obedecidos os seguintes limites: (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - 1% (um por cento) do imposto sobre a renda devido apurado pelas pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real; e (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado pelas pessoas físicas na Declaração de Ajuste Anual, observado o disposto no art. 22 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997 . (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 1º - (Revogado pela Lei nº 9.532, de 1997) (Produção de efeito)

§ 1º-A. Na definição das prioridades a serem atendidas com os recursos captados pelos fundos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente, serão consideradas as disposições do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e as do Plano Nacional pela Primeira Infância. (Redação dada dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2 ºOs conselhos nacional, estaduais e municipais dos direitos da criança e do adolescente fixarão critérios de utilização, por meio de planos de aplicação, das dotações subsidiadas e demais receitas, aplicando necessariamente percentual para incentivo ao acolhimento, sob a forma de guarda, de crianças e adolescentes e para programas de atenção integral à primeira infância em áreas de maior carência socioeconômica e em situações de calamidade. (Redação dada dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º O Departamento da Receita Federal, do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, regulamentará a comprovação das doações feitas aos fundos, nos termos deste artigo. (Incluído pela Lei nº 8.242, de 12.10.1991)

§ 4º O Ministério Público determinará em cada comarca a forma de fiscalização da aplicação, pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos incentivos fiscais referidos neste artigo. (Incluído pela Lei nº 8.242, de 12.10.1991)

§ 5 ºObservado o disposto no § 4 ºdo art. 3 ºda Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995 , a dedução de que trata o inciso I do **caput** : (Redação dada pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - será considerada isoladamente, não se submetendo a limite em conjunto com outras deduções do imposto; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - não poderá ser computada como despesa operacional na apuração do lucro real. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-A. A partir do exercício de 2010, ano-calendário de 2009, a pessoa física poderá optar pela doação de que trata o inciso II do **caput** do art. 260 diretamente em sua Declaração de Ajuste Anual. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 1 ºA doação de que trata o **caput** poderá ser deduzida até os seguintes percentuais aplicados sobre o imposto apurado na declaração: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - (VETADO); (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - (VETADO); (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - 3% (três por cento) a partir do exercício de 2012. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 2 ºA dedução de que trata o **caput** : (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - está sujeita ao limite de 6% (seis por cento) do imposto sobre a renda apurado na declaração de que trata o inciso II do **caput** do art. 260; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - não se aplica à pessoa física que: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

a) utilizar o desconto simplificado; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

b) apresentar declaração em formulário; ou (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

c) entregar a declaração fora do prazo; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - só se aplica às doações em espécie; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

IV - não exclui ou reduz outros benefícios ou deduções em vigor. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 3 ºO pagamento da doação deve ser efetuado até a data de vencimento da primeira quota ou quota única do imposto, observadas instruções específicas da Secretaria da Receita Federal do Brasil. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 4 ºO não pagamento da doação no prazo estabelecido no § 3 ºimplica a glosa definitiva desta parcela de dedução, ficando a pessoa física obrigada ao recolhimento da diferença de imposto devido apurado na Declaração de Ajuste Anual com os acréscimos legais previstos na legislação. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 5 ºA pessoa física poderá deduzir do imposto apurado na Declaração de Ajuste Anual as doações feitas, no respectivo ano-calendário, aos fundos controlados pelos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente municipais, distrital, estaduais e nacional concomitantemente com a opção de que trata o **caput** , respeitado o limite previsto no inciso II do art. 260. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-B. A doação de que trata o inciso I do art. 260 poderá ser deduzida: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - do imposto devido no trimestre, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto trimestralmente; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - do imposto devido mensalmente e no ajuste anual, para as pessoas jurídicas que apuram o imposto anualmente. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Parágrafo único. A doação deverá ser efetuada dentro do período a que se refere a apuração do imposto. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-C. As doações de que trata o art. 260 desta Lei podem ser efetuadas em espécie ou em bens. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Parágrafo único. As doações efetuadas em espécie devem ser depositadas em conta específica, em instituição financeira pública, vinculadas aos respectivos fundos de que trata o art. 260. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-D. Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem emitir recibo em favor do doador, assinado por pessoa competente e pelo presidente do Conselho correspondente, especificando: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - número de ordem; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - nome, Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) e endereço do emitente; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - nome, CNPJ ou Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) do doador; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

IV - data da doação e valor efetivamente recebido; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

V - ano-calendário a que se refere a doação. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 1 ºO comprovante de que trata o **caput** deste artigo pode ser emitido anualmente, desde que discrimine os valores doados mês a mês. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

§ 2 ºNo caso de doação em bens, o comprovante deve conter a identificação dos bens, mediante descrição em campo próprio ou em relação anexa ao comprovante, informando também se houve avaliação, o nome, CPF ou CNPJ e endereço dos avaliadores. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-E. Na hipótese da doação em bens, o doador deverá: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - comprovar a propriedade dos bens, mediante documentação hábil; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - baixar os bens doados na declaração de bens e direitos, quando se tratar de pessoa física, e na escrituração, no caso de pessoa jurídica; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - considerar como valor dos bens doados: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

a) para as pessoas físicas, o valor constante da última declaração do imposto de renda, desde que não exceda o valor de mercado; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

b) para as pessoas jurídicas, o valor contábil dos bens. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Parágrafo único. O preço obtido em caso de leilão não será considerado na determinação do valor dos bens doados, exceto se o leilão for determinado por autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-F. Os documentos a que se referem os arts. 260-D e 260-E devem ser mantidos pelo contribuinte por um prazo de 5 (cinco) anos para fins de comprovação da dedução perante a Receita Federal do Brasil. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-G. Os órgãos responsáveis pela administração das contas dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais devem: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - manter conta bancária específica destinada exclusivamente a gerir os recursos do Fundo; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - manter controle das doações recebidas; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - informar anualmente à Secretaria da Receita Federal do Brasil as doações recebidas mês a mês, identificando os seguintes dados por doador: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

a) nome, CNPJ ou CPF; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

b) valor doado, especificando se a doação foi em espécie ou em bens. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-H. Em caso de descumprimento das obrigações previstas no art. 260-G, a Secretaria da Receita Federal do Brasil dará conhecimento do fato ao Ministério Público. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-I. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais divulgarão amplamente à comunidade: (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

I - o calendário de suas reuniões; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

II - as ações prioritárias para aplicação das políticas de atendimento à criança e ao adolescente; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

III - os requisitos para a apresentação de projetos a serem beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital ou municipais; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

IV - a relação dos projetos aprovados em cada ano-calendário e o valor dos recursos previstos para implementação das ações, por projeto; (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

V - o total dos recursos recebidos e a respectiva destinação, por projeto atendido, inclusive com cadastramento na base de dados do Sistema de Informações sobre a Infância e a Adolescência; e (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

VI - a avaliação dos resultados dos projetos beneficiados com recursos dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, estaduais, distrital e municipais. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-J. O Ministério Público determinará, em cada Comarca, a forma de fiscalização da aplicação dos incentivos fiscais referidos no art. 260 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Parágrafo único. O descumprimento do disposto nos arts. 260-G e 260-I sujeitará os infratores a responder por ação judicial proposta pelo Ministério Público, que poderá atuar de ofício, a requerimento ou representação de qualquer cidadão. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-K. A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) encaminhará à Secretaria da Receita Federal do Brasil, até 31 de outubro de cada ano, arquivo eletrônico contendo a relação atualizada dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente nacional, distrital, estaduais e municipais, com a indicação dos respectivos números de inscrição no CNPJ e das contas bancárias específicas mantidas em instituições financeiras públicas, destinadas exclusivamente a gerir os recursos dos Fundos. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 260-L. A Secretaria da Receita Federal do Brasil expedirá as instruções necessárias à aplicação do disposto nos arts. 260 a 260-K. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012) (Vide)

Art. 261. A falta dos conselhos municipais dos direitos da criança e do adolescente, os registros, inscrições e alterações a que se referem os arts. 90, parágrafo único, e 91 desta Lei serão efetuados perante a autoridade judiciária da comarca a que pertencer a entidade.

Parágrafo único. A União fica autorizada a repassar aos estados e municípios, e os estados aos municípios, os recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei, tão logo estejam criados os conselhos dos direitos da criança e do adolescente nos seus respectivos níveis.

Art. 262. Enquanto não instalados os Conselhos Tutelares, as atribuições a eles conferidas serão exercidas pela autoridade judiciária.

Art. 263. O Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

1) Art. 121 .....

§ 4º No homicídio culposo, a pena é aumentada de um terço, se o crime resulta de inobservância de regra técnica de profissão, arte ou ofício, ou se o agente deixa de prestar imediato socorro à vítima, não procura diminuir as conseqüências do seu ato, ou foge para evitar prisão em flagrante. Sendo doloso o homicídio, a pena é aumentada de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.

2) Art. 129 .....

§ 7º Aumenta-se a pena de um terço, se ocorrer qualquer das hipóteses do art. 121, § 4º.

§ 8º Aplica-se à lesão culposa o disposto no § 5º do art. 121.

3) Art. 136.....

§ 3º Aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de catorze anos.

4) Art. 213 .....

Parágrafo único. Se a ofendida é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de quatro a dez anos.

5) Art. 214.....

Parágrafo único. Se o ofendido é menor de catorze anos:

Pena - reclusão de três a nove anos.»

Art. 264. O art. 102 da Lei n.º 6.015, de 31 de dezembro de 1973 , fica acrescido do seguinte item:

“Art. 102 .....

6º) a perda e a suspensão do pátrio poder. “

Art. 265. A Imprensa Nacional e demais gráficas da União, da administração direta ou indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo poder público federal promoverão edição popular do texto integral deste Estatuto, que será posto à disposição das escolas e das entidades de atendimento e de defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 265-A. O poder público fará periodicamente ampla divulgação dos direitos da criança e do adolescente nos meios de comunicação social. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Parágrafo único. A divulgação a que se refere o **caput** será veiculada em linguagem clara, compreensível e adequada a crianças e adolescentes, especialmente às crianças com idade inferior a 6 (seis) anos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 266. Esta Lei entra em vigor noventa dias após sua publicação.

Parágrafo único. Durante o período de vacância deverão ser promovidas atividades e campanhas de divulgação e esclarecimentos acerca do disposto nesta Lei.

Art. 267. Revogam-se as Leis n.º 4.513, de 1964 , e 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores), e as demais disposições em contrário.

Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo as orientações dos PCNs o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O QUE SÃO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

BREVE HISTÓRICO

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5o). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

"I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social" (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta dos parâmetros curriculares nacionais em face da situação do ensino fundamental

Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.

Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

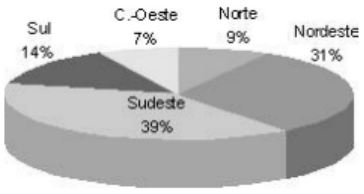
Número de alunos e de estabelecimentos

A oferta de vagas está praticamente universalizada no País. O maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrios na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e a criação de escolas unidocentes ou multisseriadas.

Em 1994, os 31,2 milhões de alunos do ensino fundamental concentravam-se predominantemente nas regiões Sudeste (39%) e Nordeste (31%), seguidas das regiões Sul (14%), Norte (9%) e Centro-Oeste (7 %), conforme indicado no gráfico 1.

Gráfico 1

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição da Matrícula por Região



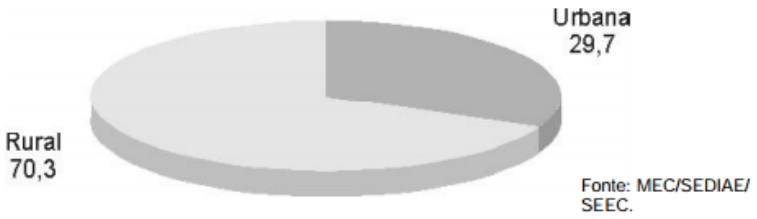
Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A maioria absoluta dos alunos frequentava escolas públicas (88,4%) localizadas em áreas urbanas (82,5%), como resultado do processo de urbanização do País nas últimas décadas, e da crescente participação do setor público na oferta de matrículas. O setor privado responde apenas por 11,6% da oferta, em consequência de sua participação declinante desde o início dos anos 70.

No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 194.487, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental. Na verdade, as escolas rurais concentram-se sobretudo na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento do processo de expansão da rede física (gráfico 2).

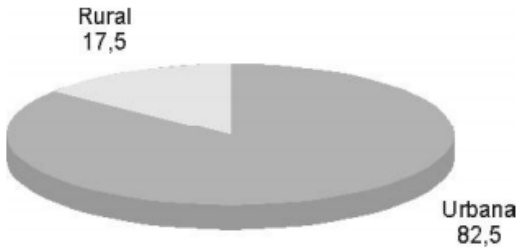
Gráfico 2

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição dos Estabelecimentos por Localização
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/ SEEC.

ENSINO FUNDAMENTAL
Distribuição de Matrícula por Localização
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A situação mostra-se grave ao se observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade. Se é verdade que houve considerável avanço na escolaridade correspondente à primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta séries), é também verdade que em relação aos demais níveis de ensino a escolaridade ainda é muito insuficiente: em 1990, apenas 19% da população do País possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior. Considerando a importância do ensino fundamental e médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social, esta situação indica a urgência das tarefas e o esforço que o estado e a sociedade civil deverão assumir para superar a médio prazo o quadro existente.

Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero.

Com efeito, mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza.

Promoção, repetência e evasão

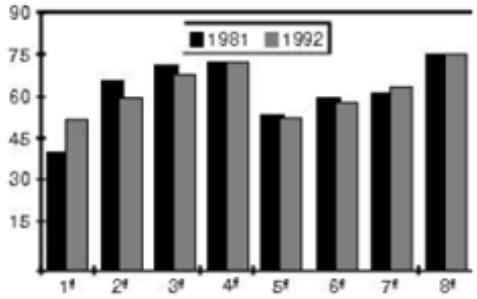
Em relação às taxas de transição, houve substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental. Verifica-se, no período de 1981-92, tendência ascendente das taxas de promoção — sobem de 55% em 1984, para 62% em 1992 — acompanhada de queda razoável das taxas médias de repetência e evasão, que atingem, respectivamente, 33% e 5% em 1992.

Essa tendência é muito significativa. Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce.

Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de retenção que acaba expulsando os alunos da escola (gráficos 3, 4 e 5).

Gráfico 3

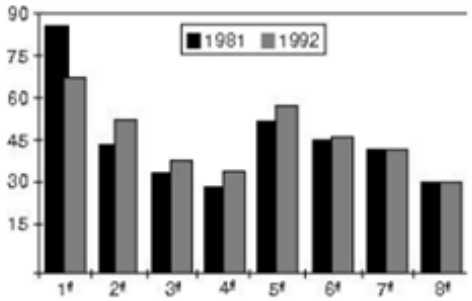
TAXAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Gráfico 4

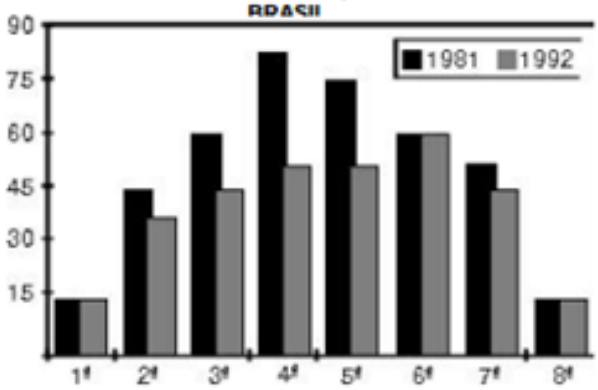
TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

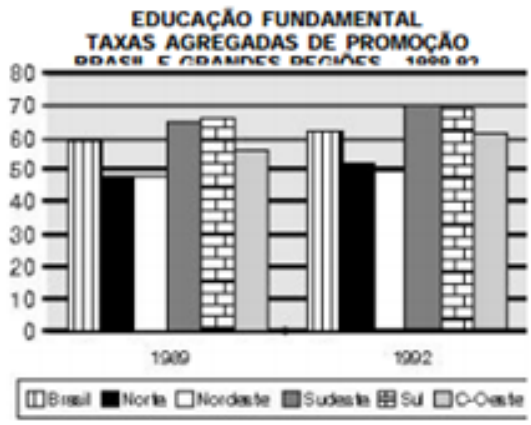
Gráfico 5

TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



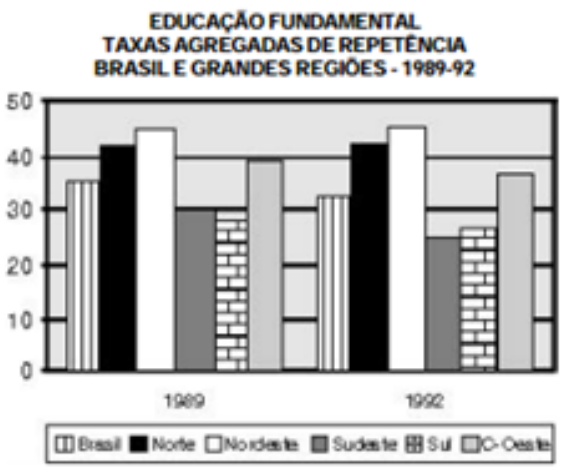
Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Do ponto de vista regional, com exceção do Norte e do Nordeste, as demais regiões apresentam tendência à elevação das taxas médias de promoção e à queda dos índices de repetência (gráficos 6 e 7), indicando relativo processo de melhoria da eficiência do sistema. Ressalta-se, contudo, tendência à queda das taxas de evasão nas regiões Norte e Nordeste que, em 1992, chegam muito próximas da média nacional (gráfico 8).



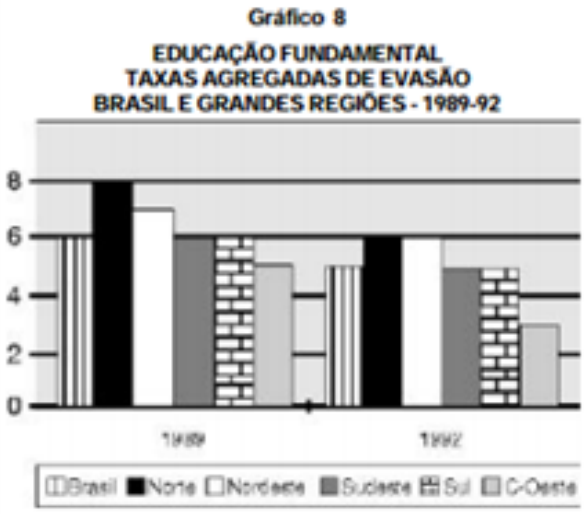
Fonte:MEC/SEDIAESEEC

Gráfico 7



Fonte: MEC/SEDIAE/SEE

Gráfico 8



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos.

O “represamento” no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos.

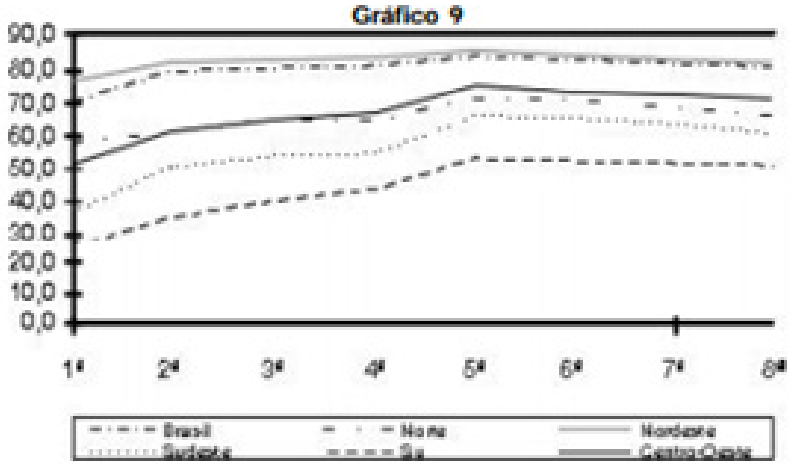
Uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental (gráfico 9). Apesar da ligeira queda observada em todas as séries, no período 1984-94, a situação é dramática:

- mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série;

- as regiões Sul e Sudeste, embora situem-se abaixo da média nacional, ainda apresentam índices bastante elevados, respectivamente, cerca de 42% e de 54%;

- as regiões Norte e Nordeste situam-se bem acima da média nacional (respectivamente, 78% e 80%).

Gráfico 9



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem.

Desempenho

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas.

Houve substancial queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

A progressiva queda da taxa de analfabetismo, que passa de 39,5% para 20,1% nas quatro últimas décadas, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (sete a quatorze anos), tendência que se acentua de meados dos anos 70 para cá, sobretudo como resultado do esforço do setor público na promoção das políticas educacionais.

Esse movimento não ocorreu de forma homogênea. Ele acompanhou as características de desenvolvimento socioeconômico do País e reflete suas desigualdades.

Por outro lado, resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

Os resultados de desempenho em matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, pois os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria.

Os dados apresentados pela pesquisa confirmam a necessidade de investimentos substanciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental.

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina.

Desde os anos 80, experiências concretas no âmbito dos Estados e Municípios vêm sendo tentadas para a transformação desse quadro educacional mas, ainda que tenham obtido sucesso, são experiências circunscritas a realidades específicas.

Professores

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor. Pelo Censo Educacional de 1994 foi feito um levantamento da quantidade de professores que atuam no ensino fundamental, bem como grau de escolaridade. Do total de funções docentes do ensino fundamental (cerca de 1,3 milhão), 86,3% encontram-se na rede pública; mais de 79% relacionam-se às escolas da área urbana e apenas 20,4% à zona rural.

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular

São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além

de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente — não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da corresponsabilidade estabelecida no projeto educativo.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor.

FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A tradição pedagógica brasileira

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação.

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

A “pedagogia renovada” é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

No final dos anos 70 e início dos 80, a abertura política decorrente do final do regime militar coincidiu com a intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da “pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, assumida por educadores de orientação marxista.

A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo.

Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

Escola e constituição da cidadania

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações

dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.

As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa

desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras.

Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade.

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

Escola: uma construção coletiva e permanente

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.

Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais.

Para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo.

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de “reciclagem”.

A experiência acumulada por seus profissionais é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto avaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados.

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida.

Deve ser ressaltado que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para outra e a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas. Cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias e de pessoas. É preciso que haja incentivo do poder público local, pois o desenvolvimento do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização.

Aprender e ensinar, construir e interagir

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As ideias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.

A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha com a ideia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Mas o desencadeamento da atividade mental construtiva não é suficiente para que a educação escolar alcance os objetivos a que se propõe: que as aprendizagens estejam compatíveis com o que significam socialmente.

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual; porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como corresponsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social.

Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando ideias com elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem.

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem. Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração. Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

Organização dos parâmetros curriculares nacionais

A análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados.

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos.

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou contribuir para a superação dessa contradição. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delineia a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

Para ver o documento na íntegra acesse o link a seguir:

http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211

A política educacional no Brasil para crianças de 0 a 6 anos

Apresentação

Em consonância com o papel do Ministério da Educação (MEC) de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresenta o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de o a 6 anos à educação, contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

Este documento em sua primeira versão e em conformidade com a meta do MEC, que preconiza a construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborado em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), oito seminários regionais (nas capitais: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus) para a discussão do documento preliminar.

As contribuições dos gestores públicos, dos técnicos das secretarias e de outros segmentos que atuam nos municípios formulando e executando políticas para a educação infantil tiveram importante papel no sentido de contemplar as especificidades de cada região.

É desejo do MEC que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos. É, portanto, com satisfação que este ministério apresenta a versão final da Política Nacional de Educação Infantil.

Introdução

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente

negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal, em seu art. 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro.

Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária.

Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente (vide anexo 1). De acordo com o Censo Escolar, a média anual de crescimento no período de 2001 a 2003 foi de 6,4% na creche e de 3,5% na pré-escola.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2003, apenas 37,7% do total de crianças com idade entre 0 e 6 anos frequentam uma instituição de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental.

Quando considerada a população de 4 a 6 anos, a taxa de frequência à instituição é de 68,4%; e, quanto à população de 0 a 3 anos, esse percentual é de apenas 11,7%. Setenta e dois por cento desse atendimento encontra-se na rede pública, concentrando-se de maneira relevante no sistema municipal (66,97%), em função da maior pressão da demanda sobre a esfera que está mais próxima das famílias e em decorrência da responsabilidade constitucional dos municípios com relação a esse nível educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define a ampliação da oferta “de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (meta 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) abre a possibilidade de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos, faixa etária que concentra o maior número de matrículas na Educação Infantil. Essa opção colocada aos sistemas de ensino diminui a demanda para esta etapa educacional e amplia a possibilidade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos. Para tanto, é imprescindível garantir que as salas continuem disponíveis para a Educação Infantil, não sendo utilizadas para o Ensino Fundamental e tampouco transformadas em salas de alfabetização1. A inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no entanto, não pode ser efetivada sem que sejam consideradas as especificidades da faixa etária, bem como a necessidade primordial de articulação entre essas duas etapas da Educação Básica.

Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos, gerado pela sociedade, é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento. Historicamente, essa demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida.

A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extra domiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

A educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar. Na área da Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar” por meio de programa específico de convênio direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 6 anos das camadas mais pobres da população. O Programa, que previa o auxílio financeiro e algum apoio técnico, foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) do então Ministério da Previdência e Assistência Social, desde 1977. A LBA foi extinta em 1995, prevalecendo, no entanto, programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos.

A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc.

A trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas.

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adulto cêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”.

Desde suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de "educação escolar", explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988. Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. A partir de 1994, o MEC realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação Infantil. Neste contexto, o Ministério da Educação coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil, no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e préescolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Partindo das políticas já existentes, das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração da LDB, das demandas de estados e municípios e tendo em vista suas prioridades, o Ministério da Educação, em 1995, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação2: incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania.

No capítulo sobre a Educação Básica, essa lei define a finalidade da Educação Infantil como "o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública.

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

Desde sua promulgação, a LDB vem sendo regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (vide anexo 2), pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas estabelecidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Essas diretrizes, resoluções e

pareceres dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil e à formação inicial do profissional em nível médio e superior.

Em 1998, o MEC, por iniciativa da SEF/DPE/COEDI, publicou o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Essa publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil.

Embora a discussão sobre currículo e proposta pedagógica seja antiga em nosso país, foi no processo de articulação, levado a efeito tanto durante o período da Constituinte como nos momentos posteriores à promulgação da Constituição de 1988, que essa questão foi ganhando contornos que envolviam a Educação Infantil. Essas discussões, que apontavam para a necessidade de uma proposta pedagógico-curricular para a área, ganharam maior força no período de discussão e elaboração da LDB (Lei n° 9394/1996), quando já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional. Foi nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) buscou conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação e investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. Nesse momento, também foram fornecidas orientações metodológicas para subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, na avaliação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógico-curriculares.

O estudo realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor. Ao mesmo tempo, durante a realização do diagnóstico, foi possível evidenciar a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, bem como aprofundar a compreensão a esse respeito.

Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo, apontando para uma série de questionamentos: Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças– socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades?

Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos?

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB (arts. 12 e 13), ao incumbir as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores. Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professoras e professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças, bem como a riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas. Com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/proposta pedagógica, pôde ser garantida. No entanto, naquele momento, acreditava-se também que era necessário, além do respeito à diversidade, garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Nessa contextualização da Educação Infantil no Brasil, é essencial que se destaquem as competências dos entes federados, não se perdendo de vista o cumprimento do regime de colaboração que deve orientar as ações educacionais voltadas para a infância.

A Constituição Federal atribuiu ao Estado o dever de garantir o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas (art. 208, IV), especificando que à União cabe prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para garantir equalização das oportunidades e padrão mínimo de qualidade. Especificando ainda mais, determinou que os municípios atuassem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (art. 211, § 2º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece em seu art. 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de "oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino apenas quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino".

Como decorrência desta responsabilidade constitucional, o aumento da matrícula de crianças de 0 a 6 anos na rede pública de ensino deus e em função do compromisso e da vontade política de gestores públicos municipais que, apesar das restrições orçamentárias, procuraram garantir maior e melhor oferta para a Educação Infantil.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que assim se expressa em relação às competências dos entes federados:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal.

A autonomia dos entes federados e o regime de colaboração são dois princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro. O objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, só pode ser alcançado, portanto, mediante a cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais e legais vigentes. O quadro a seguir traduz competências e ações concernentes aos diferentes níveis de governo:

União	Formulação da política nacional
	Coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos)
	Estabelecimento de diretrizes gerais
	Assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios
	Coleta, análise e disseminação de informações educacionais
	Regulamentação e normatização pelo CNE
	Formação universitária de professores
	Fomento à pesquisa
Estados	Formulação da política estadual
	Coordenação estadual
	Execução das ações estaduais
	Assistência técnica e financeira aos municípios
	Normatização pelo CEE
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino
	Formação universitária de professores
	Fomento à pesquisa
	Formação de professores na modalidade Normal, em nível médio
Municípios	**Municípios com sistema municipal de ensino:**
	Formulação da política municipal
	Coordenação da política municipal
	Execução dos programas e das ações
	Normatização pelo CME (quando houver)
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino
	Formação continuada de professores em exercício
	Fomento à pesquisa
	Municípios integrados ao sistema estadual de ensino:
	Formulação da política municipal
	Coordenação da política municipal
	Execução dos programas e das ações
	Formação continuada de professores em exercício
	Fomento à pesquisa

Essas competências traduzem-se, no Plano Nacional de Educação (PNE - 2001), no capítulo sobre a Educação Infantil, em diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. A Lei que instituiu o PNE determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais.

Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos.

A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Em coerência com esse processo histórico, político e técnico, o MEC define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil

• A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.

• A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.

• A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

• É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.

• A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

• A qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade.

• O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

• As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores.

• As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.

• As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.

• A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

• Os sistemas de ensino devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes3 que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.

• O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.

• As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.

• A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais.

• A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.

Objetivos

• Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio de autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação.

• Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições.

• Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil.

• Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil.

• Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais.

• Assegurar a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas).

• Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área.

• Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.

• Ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que freqüentam as instituições de Educação Infantil

• Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.

• Assegurar a participação das professoras e professores no processo de elaboração, implementação e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

• Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

• Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.

• Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão, nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais.

• Garantir a valorização dos funcionários não-docentes que atuam na Educação Infantil.

• Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério.

• Assegurar que estados e municípios elaborem e/ou adeqüem seus planos de educação em consonância com a legislação vigente.

• Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária.

Metas

• Integrar efetivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) aos respectivos sistemas de ensino.

• Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

• Atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças.

• Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil.

• Divulgar permanentemente parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.

• Divulgar, permanentemente, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:

• espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão

• para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável,

• esgotamento sanitário;

• instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;

• ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;

• mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;

• adequação às características das crianças com necessidades educacionais especiais.

• Somente autorizar construção e funcionamento de instituições de Educação Infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infra-estrutura.

• Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões de infra-estrutura estabelecidos4.

• Realizar estudos sobre o custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vistas a melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento até 2011.

• Assegurar que, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos, suas propostas pedagógicas.

• Admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal.

• Formar em nível médio, modalidade Normal, todos os professores em exercício na Educação Infantil que não possuam a formação mínima exigida por lei.

• Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes.

• Colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes.

Estratégias

• Contribuir para o fortalecimento da integração das instituições de Educação Infantil no sistema educacional, por meio de parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social, campanhas nos meios de comunicação, publicações e discussões em seminários.

• Apoiar técnica e pedagogicamente a construção de políticas municipais de Educação Infantil, envolvendo a formação de equipes técnicas.

• Desenvolver ações de apoio técnico à elaboração e à implementação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, com atenção especial ao capítulo de Educação Infantil.

• Estimular e apoiar tecnicamente os sistemas de ensino a acompanhar e a supervisionar o funcionamento das instituições de Educação Infantil nas redes públicas e privadas.

• Implementar as ações atribuídas à União pelo Plano Nacional de Educação e participar das ações conjuntas com os sistemas estaduais e municipais de ensino, definidas em seus respectivos planos.

• Apoiar a implementação de Sistemas Educacionais Inclusivos.

• Criar grupos de trabalho para estudar a situação das creches vinculadas às empresas e aos órgãos públicos.

• Estabelecer parceria com órgãos governamentais e não-governamentais.

• Elaborar e implementar programas para fortalecer as funções diferenciadas das instituições e das famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos.

• Criar formas de controle social dos recursos da Educação Infantil.

• Definir e implementar a ação supletiva e redistributiva da União, com base em decisões políticas e em compromissos sociais firmados nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação.

• Incluir a Educação Infantil – creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos) – no sistema de financiamento da Educação Básica, garantindo a inclusão da responsabilidade orçamentária da União para a manutenção e a continuidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

• Apoiar tecnicamente momentos de formação para as famílias e as comunidades escolares, oportunizando o acompanhamento de seus filhos.

• Orientar os sistemas de ensino, em conformidade com a legislação vigente, na perspectiva do fortalecimento institucional da Educação Infantil.

• Fortalecer a gestão democrática5 dos sistemas de ensino.

• Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar local na melhoria do funcionamento das instituições de Educação Infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

• Realizar estudos, pesquisas, simpósios, seminários e encontros, tendo em vista o avanço e a atualização de conhecimentos na área.

• Definir parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área.

• Elaborar padrões de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais.

• Consolidar a Comissão de Política de Educação Infantil do Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica e ambos como parceiros na implementação, no acompanhamento e na avaliação da Política Nacional de Educação Infantil.

• Apoiar financeiramente os municípios e o DF na construção, na reforma ou na ampliação das instituições de Educação Infantil.

• Apoiar financeiramente os municípios e o Distrito Federal na aquisição de brinquedos e materiais pedagógicos para a Educação Infantil (0 a 6 anos).

• Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil.

• Distribuir livros e periódicos de circulação nacional para a rede pública de Educação Infantil, com o objetivo de socializar informações e debates.

• Realizar o Prêmio Qualidade na Educação Infantil.

• Elaborar e implementar a Política Nacional de Formação de Leitores tendo como foco as crianças, as professoras e os professores da Educação Infantil.

• Divulgar e discutir a LDB, o PNE, as DCNEI, bem como pareceres e resoluções do CNE que dizem respeito à área.

• Colocar em pauta em todos os momentos de formação (seminários,

• Rede Nacional de Formação Continuada, encontros regionais, etc.) a proposta pedagógica e seus processos de elaboração, implementação e avaliação.

• Apoiar tecnicamente os estados, os municípios e o Distrito Federal para que promovam a formação inicial dos professores em exercício na Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida por lei.

• Produzir e distribuir a Revista Criança para os profissionais da Educação Infantil, como meio de divulgação de idéias, pesquisas, reflexões e experiências na área.

• Implementar o programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil), incentivando a participação dos estados, dos municípios e dos docentes.

• Colaborar para que a especificidade da Educação Infantil esteja assegurada no Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação.

• Implementar a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica.

• Apoiar técnica e financeiramente as secretarias estaduais e municipais de Educação na promoção de programas de formação continuada.

• Apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no que diz respeito à articulação com as universidades que compõem a Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

• Valorizar e apoiar a formação dos professores em cursos de nível superior com habilitação em Educação Infantil.

• Promover e apoiar financeiramente a formação em serviço dos profissionais não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil.

• Apoiar técnica e financeiramente os municípios e o Distrito Federal para que promovam a habilitação dos dirigentes das instituições de Educação Infantil.

• Criar mecanismos de acompanhamento e de avaliação da Política Nacional de Educação Infantil, visando ao seu fortalecimento e à sua reorganização.

• Realizar simpósios de Educação Infantil visando ao fortalecimento de uma política nacional para a área.

• Articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância.

• Articular a Política Nacional de Educação Infantil com os fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil que atuam na área.

Recomendações

Que:

• a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais; estados e municípios elaborem ou adeqüem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil;

• as instituições de Educação Infantil ofereçam, no mínimo, 4 horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socio-econômicos e culturais;

• as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica;

• a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação;

• os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, da implementação e da avaliação das políticas públicas.

Exercícios

1. (MOURA MELO/2015) Com relação à Educação para a Cidadania, podemos afirmar, exceto:

(A) Estimula o desenvolvimento de competência.

(B) Não se atém à abordagem de temas transversais.

(C) Valoriza o desenvolvimento do espírito crítico.

(D) Preocupa-se com o apreço pelos valores democráticos.

2. (MOURA MELO/2015) Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá tornar certos fatores evidentes. São eles, exceto:

(A) O global.

(B) O complexo.

(C) O contexto.

(D) O unidimensional.

3. (MOURA MELO/2015) O acesso ao ensino fundamental é direito:

(A) Privado objetivo.

(B) Privado subjetivo.

(C) Público objetivo.

(D) Público subjetivo.

4. Alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas habilidades de codificar e decodificar, mas se caracteriza como um processo ativo por meio do qual a criança constrói e reconstrói hipóteses. Dessa forma, assinale a opção CORRETA que expressa o conceito de alfabetização numa perspectiva mais ampla.

(A) Domínio da relação grafemas/ fonemas, ou seja, decodificação e codificação.

(B) Decodificação dos sinais gráficos, transformando as letras em sons.

(C) Desenvolvimento da capacidade de codificar os sons da fala em sinais gráficos.

(D) Aprendizado da leitura e escrita, natureza e funcionamento do sistema de escrita.

(E) Apropriação de hipóteses de codificar e decodificar os sons em sinais gráficos.

5. (CONSULPLAN/2014) O currículo tem um papel tanto de conservação quanto de transformação e construção dos conhecimentos historicamente acumulados. A perspectiva teórica que trata o currículo como um campo de disputa e tensões, pois o vê implicado com questões ideológicos e de poder, denomina-se

(A) tecnicista.

(B) crítica.

(C) tradicional.

(D) pós-crítica.

6. (SEDUC-AM/2014) A respeito da formação de professores para a Educação Especial, assinale a afirmativa incorreta.

(A) A proposta inclusiva envolve uma escola cujos professores tenham um perfil compatível com os princípios educacionais humanistas.

(B) Os professores estão continuamente atualizando-se, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, promover a interação entre as disciplinas escolares, reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que estabeleceram juntos.

(C) A formação continuada dos professores é, antes de tudo, uma auto formação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas.

(D) As habilitações dos cursos de Pedagogia para formação de professores de alunos com deficiência ainda existem em diversos estados brasileiros.

(E) A inclusão diz respeito a uma escola cujos professores tenham uma formação que se esgota na graduação ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomaram.

7. Sobre a avaliação da aprendizagem, marque V para as afirmativas verdadeiras e F para as afirmativas falsas.

() Podemos afirmar que prova escrita, portfólio, trabalhos, testes, pesquisas, e relatórios são exemplos de instrumentos de avaliação.

() A avaliação no contexto atual deve priorizar a nota em detrimento da qualidade do processo de aprendizagem.

() A avaliação tem diversas funções. Algumas delas são: facilitar o diagnóstico, interpretar os resultados, promover e agrupar os alunos.

() A avaliação é uma atividade que informa tanto durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (avaliação formativa) quanto no final do processo (avaliação somativa).

() A avaliação é um ritual a serviço da manutenção da ordem e da disciplina em sala de aula.

Assinale a alternativa correta:

(A) V, F, V, F, F;

(B) F, F, V, V, V;

(C) V, V, F, V, F;

(D) V, F, V, V, F;

(E) F, F, V, V, F.

8. (IBFC/2015) A Educação Inclusiva não deve ser confundida como Educação Especial, porém, a segunda esta inclusa na primeira. Em outras palavras, a Educação Inclusiva é a forma de:

(A) Promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

(B) Inclusão de jovens e adultos no ensino médio.

(C) Promover a aprendizagem de crianças somente na educação infantil.

(D) Inclusão de crianças no ensino fundamental.

9. (FEPESE/ Prefeitura de Brusque/SC) Assinale a alternativa que completacorretamentea frase abaixo:

"A Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico a criança como um (…)"

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da Infância.

(A) vir a ser.

(B) sujeito de direitos (à provisão, à proteção e à participação social, com base na Convenção dos Direitos das Crianças (1989).

(C) adulto em miniatura, tendo todas as habilidades já prontas, faltando apenas o seu desabrochar, independentemente de classe social, sexo ou cultura.

(D) ser que ainda não é adulto. A infância neste caso é a incubação para que ela se torne alguém.

(E) ser a-histórico, que depende do adulto para construir cultura.

10. ACAFE/2017 – SED/SC) Nos dias atuais, em que as sociedades estão centradas cada vez mais na escrita, saber codificar e decodificar, por meio do código linguístico, tem-se constituído condição insuficiente para responder de forma adequada às exigências do mundo contemporâneo. É necessário ir além da simples apropriação do código escrito; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade.

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005, p. 23-25.

Em relação aos conceitos de alfabetização e letramento, marque com **V** as afirmações **verdadeiras** e com **F** as **falsas**, e assinale a alternativa com a sequência **correta.**

() Em sentido amplo, a alfabetização é entendida como processo de apropriação do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético-ortográfico.

() A alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita.

() O letramento refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais, ou seja, constitui um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas.

() A difusão e o emprego do termo letramento passou a ter relevância no meio educacional, a partir da década de 1970. Traduz-se nas ações pedagógicas que priorizam a memorização dos diferentes elementos que compõem a língua.

() "...letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores."

(A) F - V - F - V - F

(B) V - F - F - F - V

(C) F - V - V - F - V

(D) V - F - V - F - V

11. (SELECON/2018 Prefeitura de Cuiabá/MT) Segundo Barbosa (2010), a Pedagogia da Infância "constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais". A partir dessa consideração, pode-se dizer que as propostas pedagógicas baseadas nesta perspectiva devem considerar:

(A) a reprodução de uma pedagogia transmissiva, que prioriza que todas crianças realizem a mesma tarefa e ao mesmo tempo, cabendo ao professor ser o transmissor dos saberes hierarquizados e às crianças meras receptoras

(B) a observação sistemática dos comportamentos da criança, ignorando os contextos dos quais fazem parte e a participação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento

(C) a elaboração de experiências significativas e interativas, considerando a criança como um sujeito social e com competências, cabendo ao professor organizar os espaços e o tempo de modo a favorecer a participação ativa e a interatividade dela no processo educativo

(D) a promoção de um clima de bem-estar na creche e pré-escola, no qual as crianças se sintam à vontade para, espontaneamente, desenvolver propostas interativas com os adultos e demais crianças

12. (VUNESP/2016) Para Vygotsky, o tema do pensamento e da linguagem situa-se entre as questões de psicologia, em que aparece em primeiro plano, a relação entre as diversas funções psicológicas e as diferentes modalidades de atividade da consciência. O ponto central de toda essa questão é

(A) a relação entre o pensamento e a palavra.

(B) a relação entre o desenvolvimento e a linguagem.

(C) a priorização das diversas funções psicológicas.

(D) os diversos modos de desenvolver a consciência.

(E) o pensamento e o desenvolvimento ampliado das relações morais.

13. (Prefeitura de Fortaleza /CE – 2016) É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras capacidades.

Indique a alternativa que traz um exemplo de atividade que contempla tal concepção de currículo para a Educação Infantil.

(A) A escrita de um texto coletivo proposto sobre um tema ou assunto indicado pela professora ou professor para explicar o conceito de enchentes.

(B) A brincadeira cantada, em que a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos e brinca com as palavras e imita certos personagens.

(C) A condução de um jogo de regras, no qual o professor ou professora lê as regras para as crianças e cuida para que se obedeça a essas regras.

(D) A comemoração de datas cívicas e feriados nacionais como forma de trabalhar a compreensão do tempo e do calendário.

14. (VUNESP/2016) O sentido social que se atribui à profissão docente está diretamente relacionado à compreensão política da finalidade do trabalho pedagógico, ou seja, da concepção que se tem sobre a relação entre sociedade e escola. Assim, a escola é o cenário onde alunos e professores, juntos, vão construindo uma história que se modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos: o da pessoa, o da comunidade na qual está inserida e o da sociedade, numa perspectiva mais ampla. É correto afirmar que a escola

(A) é suprassocial, não está ligada a nenhuma classe social específica e serve, indistintamente, a todas.

(B) não é capaz de funcionar como instrumento para mudanças, serve apenas para reproduzir as injustiças.

(C) não tem, de forma alguma, autonomia, é determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da sociedade.

(D) é o lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos.

(E) tem a tarefa primordial de servir ao poder e não a de atuar no âmbito global da sociedade.

15. (IFRO/ 2014) O Projeto Político pedagógico é por si a própria organização do espaço escolar. Ele organiza as atividades administrativas, pedagógicas, curriculares e os propósitos democráticos. Dizer que o Projeto Político pedagógico abrange a organização do espaço escolar significa dizer que o ambiente escolar é normatizado por ideais comuns a todos que constitui esse espaço, visto que o Projeto Político Pedagógico deve ser resultado dos atributos participativos. Dessa forma, Libâneo (2001) elenca quatro áreas de ação em que a organização do espaço escolar deve abranger.

Qual das alternativas não se refere às áreas elencadas pelo autor?

(A) A organização da vida escolar, relacionado à organização do trabalho escolar em função de sua especificidade de seus objetivos.

(B) Organização do processo de ensino e aprendizagem – refere-se basicamente aos aspectos de organização do trabalho do professor e dos alunos na sala de aula.

(C) Organização das atividades de apoio técnico administrativo – tem a função de fornecer o apoio necessário ao trabalho docente.

(D) Orientação de atividades que vinculam escola e família – refere-se às relações entre a escola e o ambiente interno: com os alunos, professores e famílias.

(E) Organização de atividades que vinculam escola e comunidade – refere-se às relações entre a escola e o ambiente externo: com os níveis superiores da gestão de sistemas escolar, com as organizações políticas e comunitárias.

16. Com relação aos objetivos e às competências do Plano Nacional de Educação (PNE), assinale (V) para a afirmativa verdadeira e (F) para a falsa.

( ) O PNE organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional (público e privado) e de seus profissionais.

( ) O PNE estabelece um conjunto de metas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais.

( ) O PNE traça caminhos para enfrentar os grandes desafios do sistema de educação, como a falta de vagas e a desigualdade no ensino.

As afirmativas são, respectivamente,

(A) F – V – F.

(B) F – V – V.

(C) V – F – F.

(D) V – V – F.

17. **(IFRO/ 2014)** Para Vygotsky (1998), não basta delimitar o nível de desenvolvimento alcançado por um indivíduo. Dessa forma, ele demarca dois níveis de desenvolvimento:

(A) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança já estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Pessoal) onde a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais próximos.

(B) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda já estão completadas e ZDP (Zona de Desenvolvimento Processual) que define funções ainda não amadurecidas, mas em processo de maturação.

(C) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança já estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Proximal) onde a criança consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados.

(D) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda não estão completadas e NDP (Nível de Desenvolvimento Processual) onde a criança não consegue realizar tarefas com a ajuda de adultos ou colegas mais avançados.

(E) NDR (Nível de Desenvolvimento Real) onde as funções mentais da criança ainda não estão completadas e ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que define funções ainda não amadurecidas, mas em processo de maturação.

18. (IFRO/ 2014) Dentro do processo de ensino e aprendizagem, aponte qual o teórico que defende que a criança nasce inserida em um meio social, que é a família, e é nele que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. (Nas interações cotidianas, a mediação (necessária intervenção de outro entre duas coisas para que uma relação se estabeleça) com o adulto acontecem espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.)

(A) Jean Piaget.

(B) Henry Wallon.

(C) Paulo Freire.

(D) Louis Althusser.

(E) Lev Vygotsky.

19. (SEE-AC- Professor de Ciências Humanas- FUNCAB/2014) "Organizar os conteúdos é estruturar a sequência lógica em que eles serão apresentados ao aluno." (MALHEIROS, Bruno T. Didática Geral. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 97)

Dessa forma, os conteúdos devem ser organizados, considerando-se três critérios. São eles:

(A) importância do conteúdo; grau de dificuldade; novidade.

(B) continuidade; grau de dificuldade; importância do conteúdo.

(C) continuidade; sequência; integração.

(D) sequência; importância do conteúdo; grau de dificuldade.

(E) integração; facilidade de ensino; importância do conteúdo.

20. (PREFEITURA DE TERESÓPOLIS/RJ – PEDAGOGIA - BIORIO/2016) O brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma e criativa. A criança que brinca entra no mundo do trabalho, da cultura e do afeto pela via da:

(A) família;

(B) imaturidade;

(C) representação e da experimentação;

(D) coerção.

21. Quanto ao processo de avaliação na educação infantil, analise as assertivas, e em seguida, assinale a alternativa que aponta a(s) correta(s).

I. A expectativa em relação à aprendizagem da criança deve estar sempre vinculada às oportunidades e experiências que foram oferecidas a ela.

II. Deve-se ter em conta que não se trata de avaliar a criança, mas sim as situações de aprendizagem que lhe foram oferecidas.

III. Será necessária uma observação cuidadosa das crianças, buscando compreender as situações e planejar situações que contribuam para superação das dificuldades.

(A) Apenas I.

(B) Apenas II e III.

(C) Apenas I e III.

(D) I, II e III.

22. Sobre a avaliação na Educação Infantil, podemos afirmar que ela:

(A) deve ser baseada em julgamentos.

(B) avalia-se para quantificar o que foi aprendido.

(C) faz parte do processo de aprendizagem e é essencial conhecer cada criança.

(D) considera o "erro" como parte do resultado final.

23. (IF-SC/2015 - IF-SC) A avaliação constitui tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. Nessa perspectiva autores como Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002) caracterizam três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Em relação às modalidades de avaliação associe corretamente a coluna da direita com a coluna da esquerda.

(1) Diagnóstica

(2) Formativa

(3) Somativa

( ) Provoca o distanciamento dos autores que participam do processo ensino e aprendizagem.

( ) Identifica as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com o objetivo de determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas.

( ) Constitui uma importante fonte de informações para o atendimento às diferenças culturais, sociais e psicológicas dos alunos.

( ) Fundamenta-se na verificação do desempenho dos alunos, perante os objetivos de ensino previamente estabelecidos no planejamento.

( ) Realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente.

( ) Subsidia o planejamento e permite estabelecer o nível de necessidades iniciais para a realização de um planejamento adequado.

( ) Possibilita localizar as dificuldades encontradas no processo de assimilação e produção do conhecimento.

Assinale a alternativa que contém a ordem **CORRETA** de associação, de cima para baixo.

(A) 3, 2, 1, 1, 1, 3, 2

(B) 3, 1, 2, 3, 2, 1, 2

(C) 3,1, 2,1, 2,1, 3,1

(D) 1, 3, 2, 3, 1, 2, 2

(E) 2, 1, 3, 1, 1, 2, 3

24. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº. 9394/96, em seu art. 3º enfatiza os princípios norteadores do ensino no Brasil. Analise-os:

I. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

II. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

III. Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Está(ão) correto(s) apenas o(s) princípio(s):

(A) I, II

(B) II

(C) III

(D) I, II, III

25. (IMPARH/2015 - Prefeitura de Fortaleza – CE) A escola contemporânea, caracterizada por ser democrática, está sempre em defesa da humanização, baseada nos princípios de respeito e solidariedade humana, busca assegurar uma aprendizagem significativa. Na perspectiva de atender aos desafios impostos pela sociedade atual, a escola vem se organizando internamente reconhecendo e respeitando as(os):

(A) políticas públicas, analfabetismos, fisiologias.

(B) diferenças, gêneros, diferentes tipos de gestão.

(C) diversidades, diferenças sociais, potencialidades.

(D) intervenções governamentais, participações, articulações.

26. ((IMA/2017 - Prefeitura de Penalva/MA) Para a criança ser bem-sucedida na alfabetização necessita antes de tudo:

(A) dominar a técnica de ler e escrever com muita cópia e treino;

(B) entender a natureza e as funções do nosso sistema de escrita;

(C) entrar na escola já diferenciando a escrita do desenho;

(D) entrar para a escola aos quatro anos pois a escola já começa a alfabetizar.

27. (ACAFE/2017 – SED/SC)"A igualdade de condições para o acesso nem sempre é algo que esteja na esfera de abrangência da escola." Entretanto, devemos lembrar que a escola pode canalizar as demandas e lutas sociais da comunidade em que está inserida. Nesse sentido é correto afirmar,exceto:

Fonte: Documento do CONSED - Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? P.37

(A) A escola deve atender seu limite de vagas, pois assim cumpre seu papel social. As famílias que ficaram sem atendimento devem procurar seus direitos em outras esferas, não sendo responsabilidade da equipe gestora seus destinos.

(B) Quando se manifesta o problema da falta de vagas, sobretudo no ensino fundamental, o poder público é responsável por ele, tanto no âmbito da rede municipal como da estadual. Nesse sentido, a vaga deve ser assegurada a todas as crianças e adolescentes.

(C) A luta para que todas as crianças tenham acesso à escola é legítima e deve ser assumida não apenas pelos dirigentes escolares e do sistema de ensino, como também pelos políticos.

(D) A equipe gestora de uma escola tem responsabilidade sobre isso. Deve articular-se com a Secretaria de Educação para ver o que pode ser feito a esse respeito.

28. (IDHTEC/2016 - Prefeitura de Itaquitinga/PE) Na organização do trabalho pedagógico, o conjunto de atividades ligadas entre si e planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa, de forma gradual, de acordo com objetivos de aprendizagem é denominado:

(A) Contrato pedagógico.

(B) Projetos de intervenção.

(C) Atividades interativas.

(D) Sequência didática.

(E) Transposição didática.

29. (ACAFE/2017 – SED/SC) A linguagem não é um meio neutro através do qual uma mensagem é enviada. As palavras são carregadas de sentido para os falantes. A linguagem é ela própria, criadora de significados e produtora de sentidos e como tal deve ser estudada. Segundo Bakhtin (1990), ela é inseparável do fluxo da interação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuadamente nessa corrente.

Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005, p. 21-22.

Considere a "linguagem no processo de alfabetização", analise as afirmações a seguir e assinale a alternativa que contém todas as**corretas.**

I.Oralidade e escrita caminham juntas e, portanto, o estudo da linguagem requer que sejam trabalhadas de forma a serem consideradas as suas diferenças e, ao mesmo tempo, suas similaridades, usos e funções.

II.A oralidade é fundamental ao processo de alfabetização. Pela fala as crianças constituem-se sujeitos capacitados para a aprendizagem, bem como para a apropriação de conhecimentos novos ancorados nas suas experiências prévias.

III.O aprendizado da fala e da escrita se dá de forma espontânea e independente, no contexto de convívio entre os pares.

IV.A fala da criança é tão importante quanto às ações dela decorrentes para o alcance dos objetivos educacionais. Na perspectiva histórico-cultural, à fala atribui-se importância tão vital que, se não for permitido seu uso, muitos indivíduos não conseguirão resolver seus intentos.

V.O sistema de escrita implica apenas em codificação de símbolos.

(A) II - III - V

(B) I - II - IV

(C) III - IV

(D) IV - V

30. (IF/GO – 2019 – IF/Goiano) A inclusão implica um esforço de modernização e reestruturação das condições de funcionamento e organização da maioria das escolas brasileiras, em especial as de educação básica. No entanto, mudar a escola é enfrentar, de acordo com Mantoan, estudiosa da questão da inclusão, muitas frentes de trabalho, cuja tarefa fundamental é:

(A) recriar o modelo educativo da escola, tendo como eixo o ensino para todos.

(B) reorganizar administrativamente as escolas, tendo como princípio a normalização.

(C) reestruturar a prática pedagógica dos professores, tendo como eixo o ensino especializado.

(D) aprimorar os sistemas educacionais, tendo como princípio a integração.

31. (AMEOSC - 2018 - Prefeitura de Palma Sola - SC - Professor com Formação de Magistério) É uma das diretrizes da política de atendimento presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente:

(A) 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 não paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federal, estaduais e municipais.

(B) Criação e manutenção de programas específicos, observada a centralização políticoadministrativa.

(C) Manutenção de fundos nacional, estaduais e municipais desvinculados dos respectivos conselhos dos direitos da criança e do adolescente.

(D) 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.

32. (AMEOSC - 2018 - Prefeitura de Palma Sola - SC - Professor com Formação de Magistério) Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente: I - Nenhuma criança poderá viajar para fora da comarca onde reside, desacompanhada dos pais ou responsável;

II - A autorização não será exigida quando tratar-se de comarca contígua à da residência da criança, se na mesma unidade da Federação, ou incluída na mesma região metropolitana.

Sobre os itens acima:

(A) Apenas o item I está correto.

(B) Apenas o item II está correto.

(C) Ambos estão corretos.

(D) Ambos estão incorretos.

33. (FURB - 2019 - Prefeitura de Blumenau - SC - Educador Social) O vínculo entre a saúde e a educação é reconhecido e, sob o argumento dessa íntima ligação entre as duas áreas, existe, ao menos, um consenso: bons níveis de educação estão relacionados a uma população mais saudável, assim como uma população saudável tem maiores possibilidades de apoderar-se de conhecimentos da educação formal e informal. Considerando-se que o Brasil tem alguns marcos legais que ratificam o direito à saúde, analise os itens abaixo e identifique os corretos:

I- Constituição Federal de 1988.

II- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal.

III- Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990), que regulamenta a disposição constitucional, que concebeu a saúde como um direito social.

IV- Lei 9.605/1998 – Lei dos Crimes Ambientais – que reordena a legislação ambiental quanto às infrações e punições.

Assinale a alternativa correta:

(A) Todos os itens estão corretos.

(B) Apenas os itens III e IV estão corretos.

(C) Apenas os itens I e II estão corretos.

(D) Apenas os itens I e III estão corretos.

(E) Apenas os itens I, II e III estão corretos.

34. (FURB - 2019 - Prefeitura de Blumenau - SC - Educador Social) Considere o conjunto de transgressões que correspondem às situações de riscos pessoal e social das quais as crianças e adolescentes devem ser defendidos, segundo o ECA, e registre com V os itens verdadeiros e com F, os falsos:

( ) Discriminação.

( ) Exploração.

( ) Violência.

( ) Crueldade.

( ) Opressão. Assinale a alternativa com a sequência correta:

(A) F – F – V – V – V.

(B) V – V – F – V – F

(C) F – V – F – V – V.

(D) V – F – V – F – V.

(E) V – V – V – V – V.

35. (AMEOSC - 2021 - Prefeitura de São Miguel do Oeste - SC - Pedagogo) O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre:

(A) A proteção integral à criança e ao adolescente.

(B) O apoio financeiro às famílias em situação de risco social, que tenham crianças de até cinco anos.

(C) As políticas públicas para o desenvolvimento infantil.

(D) As leis de apoio ao desenvolvimento da educação

Gabarito

1	B
2	D
3	D
4	D
5	B
6	E
7	D
8	A
9	B
10	C
11	C
12	A
13	B
14	D
15	D
16	B
17	C
18	E
19	C
20	C
21	D
22	C
23	B
24	D
25	C
26	B
27	A
28	D
29	B
30	A
31	D
32	C
33	E
34	E
35	A