



CÓD: OP-031NV-23  
7908403544721

# **OSASCO-SP**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE OSASCO – SÃO PAULO**

Professor de Desenvolvimento Infantil I – PDI I

**CONCURSO PÚBLICO Nº 003/2023**

## ***Língua Portuguesa***

1. Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários) .....	7
2. Sinônimos e antônimos. ....	7
3. Sentido próprio e figurado das palavras. ....	7
4. Pontuação. ....	8
5. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome; verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. ....	12
6. Concordância verbal e nominal. ....	18
7. Regência verbal e nominal. ....	20
8. Colocação pronominal. ....	21
9. Crase. ....	22
10. Ortografia Oficial. ....	22
11. Acentuação Gráfica. ....	23
12. Sintaxe: processos de coordenação e subordinação.....	23

## ***Matemática***

1. Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal;.....	35
2. Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum; .....	41
3. Porcentagem; .....	42
4. Razão e proporção; .....	44
5. Regra de três simples ou composta; .....	45
6. Equações do 1º ou do 2º grau; .....	46
7. Sistema de equações do 1º grau; .....	49
8. Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa; .....	52
9. Relação entre grandezas – tabela ou gráfico .....	54
10. Tratamento da informação – média aritmética simples; .....	56
11. Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume .....	57
12. Teoremas de Pitágoras ou de Tales. ....	67
13. RACIOCÍNIO LÓGICO.....	68

## ***Conhecimentos Pedagógicos e Legislação***

1. A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	71
2. A observação, o registro e a avaliação formativa.....	88
3. A organização e o planejamento do espaço na educação infantil .....	95
4. A pedagogia de projetos didáticos.....	96
5. As relações entre a escola e a família .....	96
6. O comportamento infantil – o desenvolvimento dos afetos e das relações .....	96
7. O compartilhamento da ação educativa .....	97

---

## ÍNDICE

---

8. O cuidar e o educar.....	97
9. Os ambientes de aprendizagem na educação infantil: A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade ..	99
10. A brincadeira na educação infantil nas perspectivas psicossociais, educacionais e lúdicas .....	109
11. Alfabetização.....	113
12. O currículo e a pedagogia da brincadeira .....	114
13. O desenvolvimento da linguagem oral .....	114
14. O desenvolvimento das artes visuais e do movimento.....	117
15. O trabalho com as múltiplas linguagens.....	117
16. A formação pessoal e social da criança: A criança, a natureza e a sociedade .....	118
17. As interações criança/criança como recurso de desenvolvimento: identidade e autonomia.....	124
18. O desenvolvimento humano em processo de construção – Piaget, Vygostky e Wallom.....	124
19. O desenvolvimento da motricidade: A importância da psicomotricidade na educação infantil.....	127
20. A psicomotricidade no desenvolvimento da criança .....	128
21. O lúdico e o desenvolvimento psicomotor .....	128
22. O papel da educação psicomotora na escola.....	128
23. A matemática na Educação Infantil: Ensinar e aprender matemática na educação infantil .....	129
24. Espaço e forma .....	129
25. Grandezas e medidas.....	129
26. Número e sistema de numeração.....	130

## ***Bibliografia***

1. ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004....	137
2. BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais. São Paulo: Cortez, 2010.....	137
3. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008 .....	138
4. BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999 .....	138
5. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2015 .....	138
6. FERREIRA, Gláucia de Melo (org.). Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003 .....	139
7. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010 .....	139
8. FONSECA, Lúcia Lima da. O universo na sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. Porto Alegre: Mediação, 2009 .....	139
9. FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008. ....	139
10. FONSECA, Vítor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak, 2012.....	139
11. FORMOSINHO, Julia Oliveira. Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007 .....	141
12. HOFFMANN, Jussara Maria. Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010. ....	141
13. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009 .....	143
14. MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998 .....	144
15. MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.....	144

---

---

## ÍNDICE

---

16. MEREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.....	194
17. MEUR, A. de. Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil. São Paulo: Manole, 1991 .....	194
18. OLIVEIRA, Zilma Ramos de e outros. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2015 .....	194
19. OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. ....	195
20. PANIZZA, Mabel e Colaboradores. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.....	195
21. PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000 .....	196
22. PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009 .....	196
23. REGO, Teresa Cristina. Brincar é coisa séria. São Paulo: Fundação Samuel, 1992 .....	196
24. SILVA, Lucilene. Brincadeiras: para crianças de todo o mundo. São Paulo: UNESCO, 2007 .....	197
25. SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996 .....	197
26. SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. Resolução de problemas: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2003.....	197
27. TAILLE, Yves de La e outros. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992 .....	198
28. TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. ...	198
29. WALLON, Henri: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 1986 .....	198
30. ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	199

## ***Legislação e Documentos Institucionais***

1. Constituição Federal. Título VIII – Da Ordem Social: Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto: Seção I – Da Educação.....	201
2. Lei Federal nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (atualizada). ....	204
3. Lei Federal nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada).....	240
4. Resolução CNE/CEB nº 5/09 e Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	258
5. Lei Complementar do Município de Osasco nº 168, de 16 de janeiro de 2008 – Dispõe sobre o Estatuto e o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal, estabelece normas de enquadramento, institui tabelas de vencimentos e dá outras providências.....	260
6. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro De 1989 – Dispõe Sobre o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, sua Integração Social, sobre a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, Institui a Tutela Jurisdicional de Interesses Coletivos ou Difusos dessas Pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras Providências.....	271

---

# LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

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

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

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

### Dicas práticas

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

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

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

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

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

## SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS.

### Sinonímia e antonímia

As palavras **sinônimas** são aquelas que apresentam significado semelhante, estabelecendo relação de proximidade. **Ex:** *inteligente* <—> *esperto*

Já as palavras **antônimas** são aquelas que apresentam significados opostos, estabelecendo uma relação de contrariedade. **Ex:** *forte* <—> *fraco*

## SENTIDO PRÓPRIO E FIGURADO DAS PALAVRAS.

É possível empregar as palavras no sentido *próprio* ou no sentido *figurado*.

**Ex.:**

- Construí um muro de **pedra**. (Sentido próprio).
- Dalton tem um coração de **pedra**. (Sentido figurado).
- As águas **pingavam** da torneira. (Sentido próprio).
- As horas iam **pingando** lentamente. (Sentido figurado).

### Denotação

É o sentido da palavra interpretada ao pé da letra, ou seja, de acordo com o sentido geral que ela tem na maioria dos contextos em que ocorre. Trata-se do sentido próprio da palavra, aquele encontrado no dicionário. Por exemplo: *“Uma pedra no meio da rua foi a causa do acidente”*.

A palavra *“pedra”* aqui está usada em sentido literal, ou seja, o objeto mesmo.

### Conotação

É o sentido da palavra desviado do usual, ou seja, aquele que se distancia do sentido próprio e costumeiro. Por exemplo: *“As pedras atiradas pela boca ferem mais do que as atiradas pela mão”*.

*“Pedras”*, neste contexto, não está indicando o que usualmente significa (objeto), mas um insulto, uma ofensa produzida pelas palavras, capazes de machucar assim como uma pedra “objeto” que é atirada em alguém.

### Ampliação de Sentido

Fala-se em ampliação de sentido quando a palavra passa a designar uma quantidade mais ampla de significado do que o seu original.

*“Embarcar”*, por exemplo, originariamente era utilizada para designar o ato de viajar em um barco. Seu sentido foi ampliado consideravelmente, passando a designar a ação de viajar em outros veículos também. Hoje se diz, por ampliação de sentido, que um passageiro:

- Embarcou em um trem.
- Embarcou no ônibus das dez.
- Embarcou no avião da força aérea.
- Embarcou num transatlântico.

*“Alpinista”*, em sua origem, era utilizada para indicar aquele que escala os Alpes (cadeia montanhosa europeia). Depois, por ampliação de sentido, passou a designar qualquer tipo de praticante de escalar montanhas.

**Restrição de Sentido**

Ao lado da ampliação de sentido, existe o movimento inverso, isto é, uma palavra passa a designar uma quantidade mais restrita de objetos ou noções do que originariamente designava.

É o caso, por exemplo, das palavras que saem da língua geral e passam a ser usadas com sentido determinado, dentro de um universo restrito do conhecimento.

A palavra *aglutinação*, por exemplo, na nomenclatura gramatical, é bom exemplo de especialização de sentido. Na língua geral, ela significa qualquer junção de elementos para formar um todo, todavia, em Gramática designa apenas um tipo de formação de palavras por composição em que a junção dos elementos acarreta alteração de pronúncia, como é o caso de *pernilongo* (perna + longa).

Se não houver alteração de pronúncia, já não se diz mais aglutinação, mas justaposição. A palavra *Pernalonga*, por exemplo, que designa uma personagem de desenhos animados, não se formou por aglutinação, mas por justaposição.

Em linguagem científica é muito comum restringir-se o significado das palavras para dar precisão à comunicação.

A palavra *girassol*, formada de *gira* (do verbo girar) + *sol*, não pode ser usada para designar, por exemplo, um astro que gira em torno do Sol, seu sentido sofreu restrição, e ela serve para designar apenas um tipo de flor que tem a propriedade de acompanhar o movimento do Sol.

Existem certas palavras que, além do significado explícito, contêm outros implícitos (ou pressupostos). Os exemplos são muitos. É o caso do pronome *outro*, por exemplo, que indica certa pessoa ou coisa, pressupondo necessariamente a existência de ao menos uma além daquela indicada.

Prova disso é que não faz sentido, para um escritor que nunca lançou um livro, dizer que ele estará autografando seu *outro* livro. O uso de *outro* pressupõe, necessariamente, ao menos um livro além daquele que está sendo autografado.

**PONTUAÇÃO.**

Para a elaboração de um texto escrito, deve-se considerar o uso adequado dos **sinais de pontuação** como: pontos, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, parênteses, reticências, aspas, etc.

Tais sinais têm papéis variados no texto escrito e, se utilizados corretamente, facilitam a compreensão e entendimento do texto.

**— A Importância da Pontuação**

<sup>1</sup>As palavras e orações são organizadas de maneira sintática, semântica e também melódica e rítmica. Sem o ritmo e a melodia, os enunciados ficariam confusos e a função comunicativa seria prejudicada.

O uso correto dos sinais de pontuação garante à escrita uma solidariedade sintática e semântica. O uso inadequado dos sinais de pontuação pode causar situações desastrosas, como em:

- Não podem atirar! (entende-se que atirar está proibido)
- Não, podem atirar! (entende-se que é permitido atirar)

**— Ponto**

Este ponto simples final (.) encerra períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja interrogativa direta, a exclamativa e as reticências.

Outra função do ponto é a da pausa oracional, ao acompanhar muitas palavras abreviadas, como: *p.*, *2.ª*, entre outros.

Se o período, oração ou frase terminar com uma abreviatura, o ponto final não é colocado após o ponto abreviativo, já que este, quando coincide com aquele, apresenta dupla serventia.

**Ex.:** “O ponto abreviativo põe-se depois das palavras indicadas abreviadamente por suas iniciais ou por algumas das letras com que se representam, *v.g.* ; *V. S.ª* ; *Il.ª* ; *Ex.ª* ; etc.” (Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro)

O ponto, com frequência, se aproxima das funções do ponto e vírgula e do travessão, que às vezes surgem em seu lugar.

**Obs.:** Estilisticamente, pode-se usar o ponto para, em períodos curtos, empregar dinamicidade, velocidade à leitura do texto: “Era um garoto pobre. Mas tinha vontade de crescer na vida. Estudou. Subiu. Foi subindo mais. Hoje é juiz do Supremo.”. É muito utilizado em narrações em geral.

**— Ponto Parágrafo**

Separa-se por ponto um grupo de período formado por orações que se prendem pelo mesmo centro de interesse. Uma vez que o centro de interesse é trocado, é imposto o emprego do ponto parágrafo se iniciando a escrever com a mesma distância da margem com que o texto foi iniciado, mas em outra linha.

O parágrafo é indicado por ( § ) na linguagem oficial dos artigos de lei.

**— Ponto de Interrogação**

É um sinal (?) colocado no final da oração com entonação interrogativa ou de incerteza, seja real ou fingida.

A interrogação conclusa aparece no final do enunciado e requer que a palavra seguinte se inicie por maiúscula. Já a interrogação interna (quase sempre fictícia), não requer que a próxima palavra se inicie com maiúscula.

**Ex.:** — Você acha que a gramática da Língua Portuguesa é complicada?

— Meu padrinho? É o Excelentíssimo Senhor coronel Paulo Vaz Lobo Cesar de Andrade e Sousa Rodrigues de Matos.

Assim como outros sinais, o ponto de interrogação não requer que a oração termine por ponto final, a não ser que seja interna.

**Ex.:** “Esqueceu alguma coisa? perguntou Marcela de pé, no patamar”.

Em diálogos, o ponto de interrogação pode aparecer acompanhando do ponto de exclamação, indicando o estado de dúvida de um personagem perante diante de um fato.

**Ex.:** — “Esteve cá o homem da casa e disse que do próximo mês em diante são mais cinquenta...

— ?!...”

**— Ponto de Exclamação**

Este sinal (!) é colocado no final da oração enunciada com entonação exclamativa.

**Ex.:** “Que gentil que estava a espanhola!”

“Mas, na morte, que diferença! Que liberdade!”

<sup>1</sup> BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

Este sinal é colocado após uma interjeição.

**Ex.:** — Olé! exclamei.

— Ah! brejeiro!

As mesmas observações vistas no ponto de interrogação, em relação ao emprego do ponto final e ao uso de maiúscula ou minúscula inicial da palavra seguinte, são aplicadas ao ponto de exclamação.

#### — Reticências

As reticências (...) demonstram interrupção ou incompletude de um pensamento.

**Ex.:** — “Ao proferir estas palavras havia um tremor de alegria na voz de Marcela: e no rosto como que se lhe espalhou uma onda de ventura...”

— “Não imagina o que ela é lá em casa: fala na senhora a todos os instantes, e aqui aparece uma pamonha. Ainda ontem...”

Quando colocadas no fim do enunciado, as reticências dispensam o ponto final, como você pode observar nos exemplos acima.

As reticências, quando indicarem uma enumeração inconclusa, podem ser substituídas por *etc.*

Ao transcrever um diálogo, elas indicam uma não resposta do interlocutor. Já em citações, elas podem ser postas no início, no meio ou no fim, indicando supressão do texto transcrito, em cada uma dessas partes.

Quando ocorre a supressão de um trecho de certa extensão, geralmente utiliza-se uma linha pontilhada.

As reticências podem aparecer após um ponto de exclamação ou interrogação.

#### — Vírgula

A vírgula (,) é utilizada:

- Para separar termos coordenados, mesmo quando ligados por conjunção (caso haja pausa).

**Ex.:** “Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abastado”.

#### IMPORTANTE!

Quando há uma série de sujeitos seguidos imediatamente de verbo, não se separa do verbo (por vírgula) o último sujeito da série.

**Ex.:** Carlos Gomes, Vítor Meireles, Pedro Américo, José de Alencar tinham-nas começado.

- Para separar orações coordenadas aditivas, mesmo que estas se iniciem pela conjunção *e*, proferidas com pausa.

**Ex.:** “Gostava muito das nossas antigas dobras de ouro, e eu levava-lhe quanta podia obter”.

- Para separar orações coordenadas alternativas (*ou*, *quer*, *etc.*), quando forem proferidas com pausa.

**Ex.:** Ele sairá daqui logo, *ou eu me desligarei do grupo.*

#### IMPORTANTE!

Quando *ou* exprimir retificação, esta mesma regra vigora.

**Ex.:** Teve duas fases a nossa paixão, *ou* ligação, *ou* qualquer outro nome, que eu de nome não curo.

Caso denote equivalência, o *ou* posto entre os dois termos não é separado por vírgula.

**Ex.:** Solteiro *ou* solitário se prende ao mesmo termo latino.

- Em aposições, a não ser no especificativo.

**Ex.:** “ora enfim de uma casa que ele meditava construir, para residência própria, casa de feitiço moderno...”

- Para separar os pleonasmos e as repetições, quando não tiverem efeito superlativamente.

**Ex.:** “Nunca, nunca, meu amor!”

A casa é linda, linda.

- Para intercalar ou separar vocativos e apostos.

**Ex.:** Brasileiros, é chegada a hora de buscar o entendimento.

É aqui, nesta querida escola, que nos encontramos.

- Para separar orações adjetivas de valor explicativo.

**Ex.:** “perguntava a mim mesmo por que não seria melhor deputado e melhor marquês do que o lobo Neves, — *eu, que valia mais*, muito mais do que ele, — ...”

- Para separar, na maioria das vezes, orações adjetivas restritiva de certa extensão, ainda mais quando os verbos de duas orações distintas se juntam.

**Ex.:** “No meio da confusão que produzira por toda a parte este acontecimento inesperado e cujo motivo e circunstâncias inteiramente se ignoravam, ninguém reparou nos dois cavaleiros...”

#### IMPORTANTE!

Mesmo separando por vírgula o sujeito expandido pela oração adjetiva, esta pontuação pode acontecer.

**Ex.:** Os que falam em matérias que não entendem, parecem fazer gala da sua própria ignorância.

- Para separar orações intercaladas.

**Ex.:** “Não lhe posso dizer com certeza, respondi eu”

- Para separar, geralmente, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que aparecem antes ou no meio da sua principal.

**Ex.:** “Eu mesmo, até então, tinha-vos em má conta...”

- Para separar o nome do lugar em datas.

**Ex.:** São Paulo, 14 de janeiro de 2020.

- Para separar os partículas e expressões de correção, continuação, explicação, concessão e conclusão.

**Ex.:** “e, *não obstante*, havia certa lógica, certa dedução”

Sairá amanhã, *aliás*, depois de amanhã.

- Para separar advérbios e conjunções adversativas (*porém*,  *todavia*, *contudo*, *entretanto*), principalmente quando pospostos.

**Ex.:** “A proposta, *porém*, desdizia tanto das minhas sensações últimas...”

- Algumas vezes, para indicar a elipse do verbo.

**Ex.:** Ele sai agora: eu, logo mais. (omitiu o verbo “sairei” após “eu”; elipse do verbo sair)

- Omissão por zeugma.

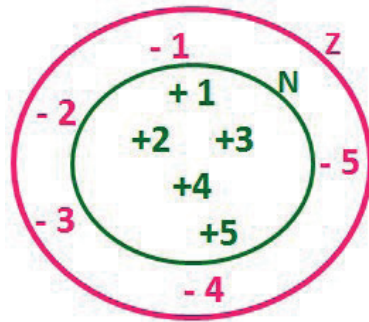
**Ex.:** Na classe, alguns alunos são interessados; outros, (são) relapsos. (Supressão do verbo “são” antes do vocábulo “relapsos”)

# MATEMÁTICA

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA, ENVOLVENDO: ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO, POTENCIAÇÃO OU RADICIAÇÃO COM NÚMEROS RACIONAIS, NAS SUAS REPRESENTAÇÕES FRACIONÁRIA OU DECIMAL;

## Conjunto dos números inteiros - z

O conjunto dos números inteiros é a reunião do conjunto dos números naturais  $N = \{0, 1, 2, 3, 4, \dots, n, \dots\}$ ,  $(N \subset Z)$ ; o conjunto dos opostos dos números naturais e o zero. Representamos pela letra Z.



$N \subset Z$  (N está contido em Z)

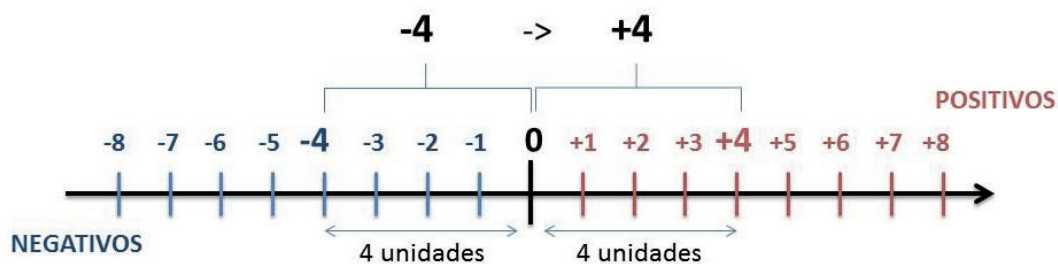
Subconjuntos:

SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO	DESCRIÇÃO
*	$Z^*$	Conjunto dos números inteiros <b>não nulos</b>
+	$Z_+$	Conjunto dos números inteiros <b>não negativos</b>
* e +	$Z^*_+$	Conjunto dos números inteiros <b>positivos</b>
-	$Z_-$	Conjunto dos números inteiros <b>não positivos</b>
* e -	$Z^*_-$	Conjunto dos números inteiros <b>negativos</b>

Observamos nos números inteiros algumas características:

• **Módulo:** distância ou afastamento desse número até o zero, na reta numérica inteira. Representa-se o módulo por  $| \cdot |$ . O módulo de qualquer número inteiro, diferente de zero, é sempre positivo.

• **Números Opostos:** dois números são opostos quando sua soma é zero. Isto significa que eles estão a mesma distância da origem (zero).



Somando-se temos:  $(+4) + (-4) = (-4) + (+4) = 0$



**Operações**

• **Soma ou Adição:** Associamos aos números inteiros positivos a ideia de ganhar e aos números inteiros negativos a ideia de perder.

**ATENÇÃO:** O sinal (+) antes do número positivo pode ser dispensado, mas o sinal (-) antes do número negativo nunca pode ser dispensado.

• **Subtração:** empregamos quando precisamos tirar uma quantidade de outra quantidade; temos duas quantidades e queremos saber quanto uma delas tem a mais que a outra; temos duas quantidades e queremos saber quanto falta a uma delas para atingir a outra. A subtração é a operação inversa da adição. O sinal sempre será do maior número.

**ATENÇÃO:** todos parênteses, colchetes, chaves, números, ..., entre outros, precedidos de sinal negativo, tem o seu sinal invertido, ou seja, é dado o seu oposto.

**Exemplo:**

**(FUNDAÇÃO CASA – AGENTE EDUCACIONAL – VUNESP)** Para zelar pelos jovens internados e orientá-los a respeito do uso adequado dos materiais em geral e dos recursos utilizados em atividades educativas, bem como da preservação predial, realizou-se uma dinâmica elencando “atitudes positivas” e “atitudes negativas”, no entendimento dos elementos do grupo. Solicitou-se que cada um classificasse suas atitudes como positiva ou negativa, atribuindo (+4) pontos a cada atitude positiva e (-1) a cada atitude negativa. Se um jovem classificou como positiva apenas 20 das 50 atitudes anotadas, o total de pontos atribuídos foi

- (A) 50.
- (B) 45.
- (C) 42.
- (D) 36.
- (E) 32.

**Resolução:**

50-20=30 atitudes negativas  
 20.4=80  
 30.(-1)=-30  
 80-30=50

**Resposta: A**

• **Multiplicação:** é uma adição de números/ fatores repetidos. Na multiplicação o produto dos números *a* e *b*, pode ser indicado por ***a x b***, ***a . b*** ou ainda ***ab*** sem nenhum sinal entre as letras.

• **Divisão:** a divisão exata de um número inteiro por outro número inteiro, diferente de zero, dividimos o módulo do dividendo pelo módulo do divisor.

**ATENÇÃO:**

- 1) No conjunto Z, a divisão não é comutativa, não é associativa e não tem a propriedade da existência do elemento neutro.
- 2) Não existe divisão por zero.
- 3) Zero dividido por qualquer número inteiro, diferente de zero, é zero, pois o produto de qualquer número inteiro por zero é igual a zero.

Na multiplicação e divisão de números inteiros é muito importante a **REGRA DE SINAIS:**

Sinais iguais (+) (+); (-) (-) = resultado sempre <b>positivo</b> .
Sinais diferentes (+) (-); (-) (+) = resultado sempre <b>negativo</b> .

**Exemplo:**

**(PREF.DE NITERÓI)** Um estudante empilhou seus livros, obtendo uma única pilha 52cm de altura. Sabendo que 8 desses livros possui uma espessura de 2cm, e que os livros restantes possuem espessura de 3cm, o número de livros na pilha é:

- (A) 10
- (B) 15
- (C) 18
- (D) 20
- (E) 22

**Resolução:**

São 8 livros de 2 cm:  $8 \cdot 2 = 16$  cm  
 Como eu tenho 52 cm ao todo e os demais livros tem 3 cm, temos:

$52 - 16 = 36$  cm de altura de livros de 3 cm  
 $36 : 3 = 12$  livros de 3 cm

O total de livros da pilha:  $8 + 12 = 20$  livros ao todo.

**Resposta: D**

• **Potenciação:** A potência  $a^n$  do número inteiro *a*, é definida como um produto de *n* fatores iguais. O número *a* é denominado a **base** e o número *n* é o **expoente**.  $a^n = a \times a \times a \times a \times \dots \times a$ , *a* é multiplicado por *a* *n* vezes. Tenha em mente que:

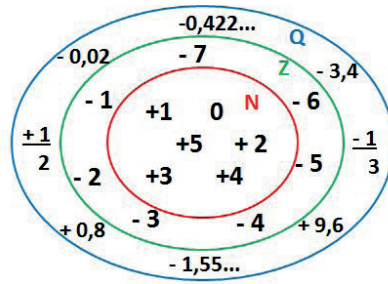
- Toda potência de **base positiva** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente par** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente ímpar** é um número **inteiro negativo**.

**Propriedades da Potenciação**

- 1) Produtos de Potências com bases iguais: Conserva-se a base e somam-se os expoentes.  $(-a)^3 \cdot (-a)^6 = (-a)^{3+6} = (-a)^9$
- 2) Quocientes de Potências com bases iguais: Conserva-se a base e subtraem-se os expoentes.  $(-a)^8 : (-a)^6 = (-a)^{8-6} = (-a)^2$
- 3) Potência de Potência: Conserva-se a base e multiplicam-se os expoentes.  $[(-a)^5]^2 = (-a)^{5 \cdot 2} = (-a)^{10}$
- 4) Potência de expoente 1: É sempre igual à base.  $(-a)^1 = -a$  e  $(+a)^1 = +a$
- 5) Potência de expoente zero e base diferente de zero: É igual a 1.  $(+a)^0 = 1$  e  $(-b)^0 = 1$

**Conjunto dos números racionais – Q**

Um número racional é o que pode ser escrito na forma  $\frac{m}{n}$ , onde *m* e *n* são números inteiros, sendo que *n* deve ser diferente de zero. Frequentemente usamos *m/n* para significar a divisão de *m* por *n*.



**N C Z C Q** (N está contido em Z que está contido em Q)

Subconjuntos:

SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO	DESCRIÇÃO
*	$Q^*$	Conjunto dos números racionais <b>não nulos</b>
+	$Q_+$	Conjunto dos números racionais <b>não negativos</b>
* e +	$Q^*_+$	Conjunto dos números racionais <b>positivos</b>
-	$Q_-$	Conjunto dos números racionais <b>não positivos</b>
* e -	$Q^*_-$	Conjunto dos números racionais <b>negativos</b>

**Representação decimal**

Podemos representar um número racional, escrito na forma de fração, em número decimal. Para isso temos duas maneiras possíveis:

**1º)** O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, um número finito de algarismos. Decimais Exatos:

$$\frac{2}{5} = 0,4$$

**2º)** O numeral decimal obtido possui, após a vírgula, infinitos algarismos (nem todos nulos), repetindo-se periodicamente Decimais Periódicos ou Dízimas Periódicas:

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

**Representação Fracionária**

É a operação inversa da anterior. Aqui temos duas maneiras possíveis:

**1)** Transformando o número decimal em uma fração numerador é o número decimal sem a vírgula e o denominador é composto pelo numeral 1, seguido de tantos zeros quantas forem as casas decimais do número decimal dado. Ex.:

$$0,035 = 35/1000$$

**2)** Através da fração geratriz. Aí temos o caso das dízimas periódicas que podem ser simples ou compostas.

– *Simplex*: o seu período é composto por um mesmo número ou conjunto de números que se repete infinitamente. Exemplos:

<p>* 0,444... Período: 4 (1 algarismo)</p> $0,444... = \frac{4}{9}$	<p>* 0,313131... Período: 31 (2 algarismos)</p> $0,313131... = \frac{31}{99}$	<p>* 0,278278278... Período: 278 (3 algarismos)</p> $0,278278278... = \frac{278}{999}$
---	---	--

Procedimento: para transformarmos uma dízima periódica simples em fração basta utilizarmos o dígito 9 no denominador para cada quantos dígitos tiver o período da dízima.

– *Composta*: quando a mesma apresenta um ante período que não se repete.

# CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

## A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Bases Legais para a Prática Pedagógica na Educação Básica

Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o dia 20/12/96 assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira, o Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro”.

Assim, a nova LDB, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes.

Para melhor compreensão dessas expressões, utilizaremos o entendimento de Freitas (1992)<sup>1</sup>, que nos parece apropriado para isso. Segundo esse autor, profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação”. No entanto, ainda de acordo com Freitas, há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor”.

Dessa forma, a Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a Lei, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino.

### Práticas Pedagógicas e Docência

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores. Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula.

Dessa situação, decorrem alguns questionamentos:

- A) Prática docente é sempre uma prática pedagógica?
- B) Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula?

1 FREITAS, Luís Carlos. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

- C) O que é, afinal de contas, o pedagógico?
- D) O que caracteriza uma prática pedagógica?

Essas similaridades são mais bem compreendidas a partir da diferenciação proposta por Carr<sup>2</sup> entre o conceito de *poiesis* e o de *práxis*. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr, servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente - vista como *práxis* - de outra apenas tecnologicamente tecida - identificada como *poiesis*. Assim, realça-se o pressuposto que será o fio condutor do texto: há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. Esse aspecto é destacado por Pinto<sup>3</sup>, ao abordar a técnica como produto do humano, diferente da técnica como produtora do humano. Isso remete a uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de *práxis*, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno<sup>4</sup> de que a prática educativa é algo mais do que *expressão do ofício dos professores*; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas* (Franco<sup>5</sup>). No entanto, destaca-se que o conceito de prática pe-

2 CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

3 PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

4 GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

5 FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

dagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.

### Práticas Educativas e Práticas Pedagógicas

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. Contudo, Pedagogia e Educação são conceitos e práticas distintas?

Trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível.

Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. No entanto, essa direção de sentido está cada vez mais complexa e difusa na sociedade atual. Processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais *on-line* passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições.

A escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação. Como pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformá-las em processos pedagógicos numa perspectiva emancipadora? Como educar/formar mediando tantas influências educacionais? São questões que impõem um grande desafio às práticas pedagógicas e à Pedagogia: como incorporar nas práticas escolares essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas?

### Diferentes Concepções entre Pedagogia e Práticas Pedagógicas

Em pesquisa teórica realizada sobre a epistemologia da Pedagogia<sup>6</sup>, observou-se que, desde o século 19, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido *lato*, pois seu objeto - a educação - foi se restringindo à

<sup>6</sup> FRANCO, M. A. R. S. *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época.

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica - pressuposta a essa perspectiva teórica - será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

No entanto, constata-se que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Segundo essa perspectiva, é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Como esses dois polos da racionalidade pedagógica são fundamentais à compreensão da variabilidade de interpretação do sentido de prática pedagógica, faz-se aqui uma digressão para especificar suas diferenças, destacando-se que, entre ambos os polos, há um *continuum* de possibilidades:

#### Racionalidade Pedagógica Técnico-Científica

A base teórica desta vertente inicia-se no racionalismo empirista, encontrando grande expressão no positivismo e em suas várias vertentes - evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, behaviorismo. Com base na confluência de diversas teorias cognitivas do conhecimento (desde Ausubel a Piaget, de Bruner e Gagné a Wallon e Vygotsky, entre outros autores), há um desvio quer para a tecnologia educacional, quer para uma psicologia genética, que fundamentará a questão do construtivismo na aprendizagem, que Severino<sup>7</sup> chama de *transpositivismo*.

Um estudo dos pressupostos dessa racionalidade mostra que, em sua raiz, essa concepção admite como válido apenas o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático, ocorrendo, portanto, uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade. Abandona-se qualquer possibilidade metafísica, uma vez que é impossível chegar às essências das coisas; pode-se apenas

<sup>7</sup> SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

chegar aos fenômenos, em sua manifestação empírica, por meio das luzes da razão. Segundo Severino, “os diferentes modos de intervenção da razão na construção do objeto vão marcar as diversas perspectivas das epistemologias que se inserem na tradição positivista”.

Essa concepção parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos.

Em que pese todas as diferenças das diversas abordagens dessa concepção, no estudo dos objetivos de sua ação pedagógica é necessário lembrar que o pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes (fins esses estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam). A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade. A dupla lógica de regulação/mercantilização é bem expressa por Gentili<sup>8</sup>:

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Esta dupla lógica tem se mostrado cruel ao desenvolvimento de processos críticos de ensinar/aprender e tem produzido rupturas profundas na racionalidade pedagógica.

#### **Racionalidade Pedagógica Crítico-Emancipatória**

A base desta concepção vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels<sup>9</sup>. Segundo Severino<sup>10</sup>, Hegel vincula a historicidade ao *logos*, concebendo a própria realidade como dialética. Feuerbach, Marx e Engels, conhecidos como neo-hegelianos, apropriam-se da metodologia dialética “enquanto lógica e enquanto lei do processo histórico”, conforme Severino. Marx<sup>11</sup> preocupa-se com a história das sociedades e concebe o conhecimento em associação às configurações sociais. “Assim, o marxismo subordina a questão epistemológica à questão política”, afirmando, inclusive, que o *logos* só se sustenta enquanto estiver abastecendo e sustentando a práxis, Severino.

A partir de Marx<sup>12</sup>, houve diversos desdobramentos, promovidos por autores como Lukács, Althusser, Gramsci, que procuraram oferecer diversas perspectivas à dialética marxista.

#### **O princípio básico dos pressupostos da racionalidade pedagógica**

8 GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

9 MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1994.

10 SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

11 MARX, K. *O trabalho alienado*, 1844.

12 MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1994.

gica crítico-emancipatória é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. Ademais, a realidade se constitui num processo histórico - atingido, a cada momento, por múltiplas determinações -, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.

Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx propõe uma filosofia das práxis, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação do social.

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica.

Infelizmente, esses projetos, inseridos nessa perspectiva crítica, estão cada vez mais distanciados do coletivo de seus sujeitos e têm se apresentado de forma burocrática e alheia a estes. Veiga<sup>13</sup>, ao diferenciar projetos pedagógicos de cunho regulatórios ou emancipatórios, afirma que:

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida *a priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente.

No presente artigo, considera-se que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente. Em se considerando a importância de estudos contemporâneos que reafirmam a nova epistemologia da prática, na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. Caldeira e Zaidan<sup>14</sup>,

13 VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

14 CALDEIRA, A. M. S.; Z Aidan, S. *Prática pedagógica*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

## BIBLIOGRAFIA

**ARRIBAS, TERESA LLEIXÀ. EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2004**

O livro “Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar” de Teresa Lleixà Arribas, publicado pela editora Artmed em 2004, aborda temas essenciais relacionados à educação na primeira infância. A autora é reconhecida na área da educação e traz em sua obra reflexões importantes sobre o desenvolvimento infantil, o currículo e a organização escolar na Educação Infantil.

A obra inicia com uma contextualização da Educação Infantil, destacando sua importância na formação das crianças e ressaltando a necessidade de compreender a especificidade dessa etapa da educação. A autora explora os diferentes enfoques teóricos que embasam o trabalho com crianças pequenas, enfatizando a importância de uma abordagem que considere o desenvolvimento integral e as particularidades de cada criança.

Teresa Lleixà Arribas apresenta os princípios básicos do currículo na Educação Infantil, destacando a importância de um planejamento pedagógico que considere as experiências e vivências das crianças. Ela discute a organização do tempo e do espaço, a seleção de conteúdos e atividades, além de abordar a avaliação como um processo contínuo e formativo.

O livro também destaca a importância das interações e das relações afetivas na Educação Infantil. A autora ressalta a necessidade de um ambiente acolhedor e estimulante, que promova o desenvolvimento socioemocional das crianças e incentive a sua participação ativa. São exploradas estratégias de mediação pedagógica e o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem.

Ao longo da obra, são apresentados exemplos práticos e relatos de experiências, que ilustram as discussões teóricas e oferecem subsídios para a prática pedagógica na Educação Infantil. A autora também enfatiza a importância da parceria entre a escola e a família, ressaltando o papel dos pais e responsáveis como parceiros no processo educativo das crianças.

Em síntese, o livro “Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar” de Teresa Lleixà Arribas é uma leitura essencial para profissionais da área da Educação Infantil, pois oferece uma base teórica consistente aliada a exemplos práticos e reflexões sobre o desenvolvimento, o currículo e a organização escolar nessa etapa tão importante da educação. A obra contribui para uma compreensão ampla e atualizada da educação na primeira infância, subsidiando a prática pedagógica e promovendo uma educação de qualidade para as crianças pequenas.

**BARBOSA, ANA MAE E CUNHA, FERNANDA PEREIRA DA. ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES E CULTURA VISUAIS. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010**

O livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais” de Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, publicado pela editora Cortez em 2010, aborda uma metodologia de ensino inovadora e abrangente para as disciplinas de Artes e Cultura Visual. As autoras são renomadas na área da educação artística e apresentam, nessa obra, reflexões e propostas práticas para o ensino das artes.

A abordagem triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, é fundamentada em três pilares interconectados: o fazer artístico, a apreciação estética e o contexto histórico-cultural. Essa abordagem propõe que o ensino das artes vá além do simples aprendizado técnico, buscando promover uma experiência completa e enriquecedora para os alunos.

O livro explora cada um dos pilares da abordagem triangular de forma detalhada. O fazer artístico engloba a criação e a produção de obras de arte pelos alunos, incentivando sua expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades técnicas. São apresentadas atividades e estratégias para explorar diferentes materiais e técnicas artísticas, promovendo o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética.

A apreciação estética aborda a análise e a interpretação de obras de arte, sejam elas clássicas, contemporâneas ou produzidas pelos próprios alunos. As autoras exploram formas de desenvolver o olhar crítico e a capacidade de apreciar e interpretar diferentes manifestações artísticas, estimulando a reflexão e a construção de significados.

O contexto histórico-cultural envolve o estudo e a compreensão do contexto em que as obras de arte foram produzidas. É apresentada a importância de explorar as influências culturais, sociais e históricas na produção artística, permitindo que os alunos compreendam as relações entre arte e sociedade.

Ao longo da obra, são apresentados exemplos práticos, sugestões de atividades e relatos de experiências, que ajudam a ilustrar a aplicação da abordagem triangular no contexto do ensino das artes e cultura visual. As autoras destacam a importância da interdisciplinaridade, da participação ativa dos alunos e do diálogo entre diferentes formas de expressão artística.

Em suma, o livro “Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais” de Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha é uma leitura fundamental para professores e estudantes de artes e educação artística. Através dessa obra, é possível compreender e aplicar uma metodologia de ensino que valoriza a criatividade, a sensibilidade estética e a contextualização histórico-cultural, promovendo uma educação artística mais completa e significativa.

**BARBOSA, MARIA CARMEN SILVEIRA. PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. PORTO ALEGRE: GRUPO A, 2008**

O livro “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil” de Maria Carmen Silveira Barbosa, publicado pelo Grupo A em 2008, aborda a importância e a aplicação dos projetos pedagógicos como estratégia de ensino na Educação Infantil. A autora, renomada na área da educação, oferece reflexões e orientações práticas para a implementação de projetos na educação das crianças pequenas.

O livro inicia com uma introdução sobre a importância dos projetos pedagógicos na Educação Infantil, destacando como eles promovem uma aprendizagem significativa e integrada. A autora ressalta a necessidade de uma abordagem lúdica e contextualizada, que considere o interesse e a curiosidade das crianças.

Maria Carmen Silveira Barbosa explora os fundamentos teóricos dos projetos pedagógicos, discutindo conceitos como construtivismo, interdisciplinaridade, protagonismo infantil e cultura da infância. Ela enfatiza a importância de um ambiente acolhedor, que proporcione interações e brincadeiras significativas, e aborda a participação das famílias no processo educativo.

Ao longo da obra, são apresentadas orientações práticas para a elaboração e execução de projetos pedagógicos na Educação Infantil. A autora discute a escolha de temas relevantes e significativos, a definição de objetivos claros e a seleção de estratégias de ensino adequadas.

São explorados diferentes tipos de projetos, como projetos temáticos, projetos de investigação, projetos de arte e projetos de leitura. A autora apresenta exemplos de atividades, sugestões de recursos pedagógicos e estratégias de avaliação, ressaltando a importância de uma avaliação formativa e contextualizada.

Além disso, o livro aborda a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, considerando a flexibilidade necessária para a realização de projetos pedagógicos. São discutidos aspectos como a rotina diária, a integração entre os diferentes momentos pedagógicos e a valorização do brincar como parte essencial do processo educativo.

O livro “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil” de Maria Carmen Silveira Barbosa é uma leitura fundamental para educadores da Educação Infantil. Através dessa obra, é possível compreender os fundamentos teóricos dos projetos pedagógicos, obter orientações práticas para a sua implementação e promover uma educação mais contextualizada, lúdica e significativa para as crianças pequenas.

**BASSEDAS, EULÁLIA. APRENDER E ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1999**

O livro “Aprender e Ensinar na Educação Infantil” de Eulália Bassedas, publicado pela editora Artmed em 1999, apresenta reflexões e propostas para uma abordagem pedagógica na Educação Infantil fundamentada na aprendizagem significativa e no papel do professor como mediador do conhecimento. A autora, renomada na área da educação, oferece insights valiosos sobre como promover um ambiente de aprendizagem estimulante e significativo para as crianças pequenas.

A obra começa discutindo os fundamentos teóricos que embasam a prática pedagógica na Educação Infantil. Bassedas

aborda a importância da construção do conhecimento através da interação com o meio e com outras crianças, destacando o papel do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem. A autora enfatiza a necessidade de um ambiente rico em estímulos, que promova a curiosidade, a exploração e a criatividade das crianças.

Ao longo do livro, são explorados diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. A autora discute a importância do planejamento pedagógico, destacando a necessidade de um currículo flexível e contextualizado, que considere as características e interesses das crianças. São apresentadas estratégias para a organização do tempo, dos espaços e dos recursos, promovendo um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Bassedas aborda também a importância das interações sociais e do trabalho em equipe na Educação Infantil. Ela destaca a colaboração entre professores, famílias e crianças como uma forma de enriquecer o processo educativo. A autora apresenta exemplos de projetos e atividades que estimulam a participação ativa das crianças, promovendo o diálogo, a resolução de problemas e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Além disso, a autora ressalta o papel do professor como mediador do conhecimento. Ela discute estratégias de intervenção pedagógica que valorizam a escuta ativa, o questionamento e o estímulo ao pensamento crítico das crianças. A autora também destaca a importância da avaliação formativa, que visa identificar os avanços e necessidades de cada criança, a fim de adaptar o processo de ensino e promover um desenvolvimento integral.

Em síntese, o livro “Aprender e Ensinar na Educação Infantil” de Eulália Bassedas é uma leitura essencial para educadores que atuam na Educação Infantil. Através dessa obra, é possível aprofundar a compreensão sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem significativa, obter orientações práticas para a organização do ambiente de aprendizagem e promover uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo das crianças e o papel do professor como mediador do conhecimento.

**EDWARDS, CAROLYN; GANDINI, LELLA E FORMAN, GEORGE. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2015**

Os livros “As Cem Linguagens da Criança” (Volumes 1 e 2) de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, publicados pela editora Artmed em 2015, são uma referência importante na área da Educação Infantil e apresentam uma abordagem inovadora sobre a expressão e a comunicação das crianças pequenas.

Os autores exploram a ideia de que as crianças possuem múltiplas linguagens para se expressar e se comunicar com o mundo ao seu redor. Eles destacam a importância de reconhecer e valorizar essas diversas formas de linguagem, indo além da linguagem verbal e escrita.

Ao longo dos volumes, são apresentadas reflexões, estudos de caso e exemplos práticos que demonstram como as crianças utilizam diferentes linguagens para se expressar, como a linguagem artística, musical, corporal, matemática, científica, entre outras. Os autores enfatizam que cada criança tem sua própria linguagem, sua forma única de expressar suas ideias, pensamentos e emoções.

Os livros também discutem a importância de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, que ofereça oportunidades para

que as crianças possam explorar e experimentar essas diversas linguagens. Os autores apresentam estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que elas se expressem e se comuniquem de maneira plena e autêntica.

Além disso, os autores destacam a importância da participação ativa das famílias nesse processo, ressaltando a importância de criar parcerias entre a escola e a comunidade. Eles também discutem a importância de um currículo flexível e adaptado às necessidades e interesses das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens e promovendo uma educação significativa e relevante.

Em síntese, os livros “As Cem Linguagens da Criança” são leituras enriquecedoras para educadores, gestores e estudantes da Educação Infantil. Através dessas obras, é possível ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de expressão e comunicação das crianças, valorizando suas capacidades individuais e promovendo um ambiente educativo inclusivo e estimulante.

**FERREIRA, GLÁUCIA DE MELO (ORG.). PALAVRA DE PROFESSOR(A): TATEIOS E REFLEXÕES NA PRÁTICA FREINET. CAMPINAS, SP: MERCADO DAS LETRAS, 2003**

O livro “Palavra de Professor(a): Tateios e Reflexões na Prática Freinet”, organizado por Gláucia de Melo Ferreira e publicado pela editora Mercado das Letras em 2003, é uma coletânea de relatos, reflexões e experiências de professores que aplicam os princípios da Pedagogia Freinet em suas práticas educativas. A obra proporciona uma visão ampla sobre a abordagem pedagógica de Célestin Freinet e sua aplicação na sala de aula.

A Pedagogia Freinet é uma abordagem educacional baseada na participação ativa dos estudantes, na valorização de sua voz e na promoção da aprendizagem significativa por meio de experiências concretas. O livro reúne depoimentos de professores que compartilham suas vivências e desafios ao implementar essa abordagem em suas turmas.

Os relatos presentes no livro abrangem diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Os professores descrevem como têm promovido a participação dos alunos, estimulando sua autonomia, a cooperação entre os colegas e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, são apresentadas práticas pedagógicas específicas da Pedagogia Freinet, como a correspondência escolar, o texto livre, o jornal escolar e a pesquisa de campo. Os professores compartilham como essas atividades têm sido implementadas em suas turmas, proporcionando aos alunos uma maior interação com o mundo e uma aprendizagem significativa.

Ao longo do livro, os professores também refletem sobre os desafios e as transformações vivenciados em sua prática docente. Eles abordam questões como a relação entre teoria e prática, a formação continuada dos educadores e a importância da escuta ativa e do diálogo com os alunos.

“Palavra de Professor(a): Tateios e Reflexões na Prática Freinet” oferece uma visão enriquecedora sobre a Pedagogia Freinet, por meio da experiência e das reflexões de professores que aplicam seus princípios em sala de aula. A obra inspira educadores a repensar suas práticas, valorizando a participação ativa dos alunos e promovendo uma educação baseada na liberdade, na criatividade e na responsabilidade mútua.

**FERREIRO, EMÍLIA. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2010**

O livro “Reflexões sobre Alfabetização” de Emília Ferreiro, publicado pela editora Cortez em 2010, apresenta uma série de reflexões e estudos sobre o processo de alfabetização e a aquisição da escrita pelas crianças. Emília Ferreiro, renomada pesquisadora na área da psicologia da educação, traz contribuições significativas para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na alfabetização.

A obra aborda as concepções tradicionais e construtivistas de alfabetização, analisando as dificuldades e desafios enfrentados pelas crianças nesse processo. Emília Ferreiro discute as diferentes hipóteses e etapas que as crianças atravessam ao se aproximarem da escrita, desde a fase pré-silábica até a fase alfabética.

A autora também reflete sobre a importância do contexto social e cultural na alfabetização, destacando a necessidade de uma abordagem que considere a diversidade linguística e os diferentes conhecimentos prévios das crianças. Ela enfatiza a importância de valorizar as experiências das crianças e respeitar seu ritmo individual de aprendizagem.

Ao longo do livro, são apresentados exemplos de pesquisas e estudos realizados por Emília Ferreiro e sua equipe, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos processos de leitura e escrita. A autora também discute questões relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica na alfabetização, ressaltando a importância de uma abordagem baseada no diálogo e na reflexão.

Além disso, o livro aborda a importância de considerar a escrita como uma prática social e comunicativa, indo além da simples decodificação de letras e palavras. Emília Ferreiro enfatiza a necessidade de promover atividades que incentivem a produção de textos e a leitura crítica, permitindo que as crianças compreendam a função social da escrita.

“Reflexões sobre Alfabetização” é uma leitura essencial para educadores, pesquisadores e estudantes interessados no processo de alfabetização. Através dessa obra, é possível compreender as complexidades envolvidas na aquisição da escrita pelas crianças, repensar as práticas pedagógicas e promover uma alfabetização mais significativa e contextualizada.

**FONSECA, LÚCIA LIMA DA. O UNIVERSO NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA EM PEDAGOGIA DE PROJETOS. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 2009**

O livro “O Universo na Sala de Aula: Uma Experiência em Pedagogia de Projetos” de Lúcia Lima da Fonseca, publicado pela editora Mediação em 2009, apresenta uma abordagem pedagógica baseada na metodologia de projetos e destaca a importância de explorar o universo como tema central de aprendizagem. A autora compartilha sua experiência e reflexões sobre a aplicação dessa abordagem em sala de aula.

A obra inicia com uma contextualização sobre a pedagogia de projetos, destacando suas características e benefícios para a aprendizagem dos alunos. Lúcia Lima da Fonseca enfatiza a importância de abordar temas relevantes e significativos para os



# LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

**CONSTITUIÇÃO FEDERAL. TÍTULO VIII – DA ORDEM SOCIAL: CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO: SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO**

## **TÍTULO VIII DA ORDEM SOCIAL**

### **CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)(Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

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

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

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

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

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

ção dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

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

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no “caput” deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)(Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem

como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

II - os fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas “a” e “b” do inciso I e o inciso II do caput do art. 159 desta Constituição;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

III - os recursos referidos no inciso II do caput deste artigo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presenciais matriculados nas respectivas redes, nos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea “a” do inciso X do caput do § 2º deste artigo;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

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

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

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

VI - o VAAT será calculado, na forma da lei de que trata o inciso X do caput deste artigo, com base nos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, acrescidos de outras receitas e de

transferências vinculadas à educação, observado o disposto no § 1º e consideradas as matrículas nos termos do inciso III docaputdeste artigo;(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XIII - a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 desta Constituição para a complementação da União ao Fundeb,

referida no inciso V docaputdeste artigo, é vedada.(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

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

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

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

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

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.