



MAUÁ – SP

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MAUÁ -
SÃO PAULO - SP**

**PROFESSOR EDUCAÇÃO
BÁSICA I – PEB I**

**EDITAL DE ABERTURA – PROCESSO
SELETIVO Nº 01/2025**

**CÓD: OP-020FV-25
7908403569113**

Língua Portuguesa

1. Ortografia oficial	7
2. Acentuação gráfica.....	7
3. Flexão nominal e verbal; Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação; Emprego de tempos e modos verbais; Vozes do verbo.....	8
4. Concordância nominal e verbal	15
5. Regência nominal e verbal.....	17
6. Ocorrência de crase	18
7. Pontuação	19
8. Redação (confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas)	20
9. Intelecção de texto	21

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

1. O sistema escolar brasileiro segundo a legislação atual	35
2. a construção do conhecimento.....	36
3. Atividades adequadas e utilização de jogos na aprendizagem	37
4. o processo de ensino e aprendizagem: a ação pedagógica	40
5. A avaliação da aprendizagem.....	41
6. Constituição da República Federativa do Brasil – Artigo 5º, Artigos 37 ao 41, 205 a 214 e 227 ao 229	42
7. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.....	54
8. Lei Federal nº. 9394, de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	94
9. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	113
10. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	116
11. Resolução CNE/CP nº 04/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	118
12. Resolução CNE/CP nº 02/2017 – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica	128

Bibliografia

1. ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Neurociência e sequência didática para a Educação Infantil. Livro Certo, 2012	139
2. BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2017.....	140
3. BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018	140
4. EDWARD, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança. Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação, Porto Alegre: Penso, 2015	141
5. FORNEIRO, L.I. – A organização dos espaços na educação infantil. In. ZABALA, M.A. – Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	142
6. LERNER, Delia — A Matemática na Escola: Aqui e Agora. 1ª ed. Artmed, 1995	143
7. LERNER, Delia — Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª ed. Artmed, 2002	144
8. LUCKESI, Cipriano Carlos — Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.....	145

9. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001	145
10. MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. Texto publicado no livro Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação, organizado por BACICH, TANZI & TREVISANI – Porto Alegre: Penso, 2015	146
11. SOLÉ, Isabel — Estratégias de Leitura. 6ª ed. Penso, s.d	147
12. WEISZ, Telma — O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2ª ed. Ática, 2000.....	150
13. ZABALA, A. – A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	151

Conhecimentos Específicos

Professor Educação Básica I – PEB I

1. MEC – Base Nacional Curricular Comum – Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica, competências específicas de Linguagens, Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza, Ciências Humanas e História	153
2. Língua Portuguesa: Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).....	194
3. Alfabetização e Letramento	195
4. Gêneros textuais	196
5. Descritores e Ensino de Língua Portuguesa	204
6. Discussão, narração e dissertação	206
7. Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.....	207
8. Concordância verbal e nominal	209
9. Regência verbal e nominal.....	209
10. Colocação pronominal	209
11. Crase	209
12. Matemática: Operações com números reais	209
13. Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum.....	211
14. Razão e proporção	212
15. Porcentagem. Regra de três simples e composta	213
16. Média aritmética simples e ponderada	216
17. Juro simples	216
18. Equação do 1.º e 2.º graus.....	217
19. Sistema de equações do 1.º grau.....	219
20. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos	221
21. Sistemas de medidas usuais	223
22. Noções de geometria: forma, perímetro, área, volume, ângulo, teorema de Pitágoras	227
23. Resolução de situações-problema	235
24. Atualidades: Questões relacionadas a fatos políticos, econômicos, sociais e culturais, nacionais e internacionais, ocorridos a partir do primeiro semestre de 2024, divulgados na mídia local e/ou nacional.....	237

LÍNGUA PORTUGUESA

ORTOGRAFIA OFICIAL

A ortografia oficial diz respeito às regras gramaticais referentes à escrita correta das palavras. Para melhor entendê-las, é preciso analisar caso a caso. Lembre-se de que a melhor maneira de memorizar a ortografia correta de uma língua é por meio da leitura, que também faz aumentar o vocabulário do leitor.

Neste texto serão abordadas regras para dúvidas frequentes entre os falantes do português. No entanto, é importante ressaltar que existem inúmeras exceções para essas regras, portanto, fique atento!

Alfabeto

O primeiro passo para compreender a ortografia oficial é conhecer o alfabeto (os sinais gráficos e seus sons). No português, o alfabeto se constitui 26 letras, divididas entre **vogais** (a, e, i, o, u) e **consoantes** (restante das letras).

Com o Novo Acordo Ortográfico, as consoantes **K**, **W** e **Y** foram reintroduzidas ao alfabeto oficial da língua portuguesa, de modo que elas são usadas apenas em duas ocorrências: **transcrição de nomes próprios e abreviaturas e símbolos de uso internacional**.

– Uso do “X”

Algumas dicas são relevantes para saber o momento de usar o X no lugar do CH:

- Depois das sílabas iniciais “me” e “en” (ex: mexerica; enxergar)
- Depois de ditongos (ex: caixa)
- Palavras de origem indígena ou africana (ex: abacaxi; orixá)

– Uso do “S” ou “Z”

Algumas regras do uso do “S” com som de “Z” podem ser observadas:

- Depois de ditongos (ex: coisa)
- Em palavras derivadas cuja palavra primitiva já se usa o “S” (ex: casa > casinha)
- Nos sufixos “ês” e “esa”, ao indicarem nacionalidade, título ou origem. (ex: portuguesa)
- Nos sufixos formadores de adjetivos “ense”, “oso” e “osa” (ex: populoso)

– Uso do “S”, “SS”, “Ç”

- “S” costuma aparecer entre uma vogal e uma consoante (ex: diversão)
- “SS” costuma aparecer entre duas vogais (ex: processo)
- “Ç” costuma aparecer em palavras estrangeiras que passaram pelo processo de aportuguesamento (ex: muçarela)

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

A acentuação é uma das principais questões relacionadas à Ortografia Oficial, que merece um capítulo a parte. Os acentos utilizados no português são: **acento agudo** (´); **acento grave** (`); **acento circunflexo** (^); **cedilha** (,) e **til** (~).

Depois da reforma do Acordo Ortográfico, a **trema** foi excluída, de modo que ela só é utilizada na grafia de nomes e suas derivações (ex: Müller, mülleriano).

Esses são sinais gráficos que servem para modificar o som de alguma letra, sendo importantes para marcar a sonoridade e a intensidade das sílabas, e para diferenciar palavras que possuem a escrita semelhante.

A sílaba mais intensa da palavra é denominada **sílaba tônica**. A palavra pode ser classificada a partir da localização da sílaba tônica, como mostrado abaixo:

- **Oxítona**: a última sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: café)
- **Paroxítona**: a penúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: automóvel)
- **Proparoxítona**: a antepenúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: lâmpada)

As demais sílabas, pronunciadas de maneira mais sutil, são denominadas **sílabas átonas**.

Regras fundamentais

CLASSIFICAÇÃO	REGRAS	EXEMPLOS
OXÍTONAS	– Terminadas em A, E, O, EM, seguidas ou não do plural; – Seguidas de -LO, -LA, -LOS, -LAS	cipó(s), pé(s), armazém respeitá-la, compô-lo, comprometê-los
PAROXÍTONAS	– Terminadas em I, IS, US, UM, UNS, L, N, X, PS, Ã, ÃS, ÃO, ÃOS ditongo oral, crescente ou decrescente, seguido ou não do plural	táxi, lápis, vírus, fórum, cadáver, tórax, bíceps, ímã, órfão, órgãos, água, mágoa, pônei, ideia, geleia, paranoico, heroico
PROPAROXÍTONAS	– Todas são acentuadas	cólica, analítico, jurídico, hipérbole, último, álibi

OBS: Os ditongos “EI” e “OI” perderam o acento com o Novo Acordo Ortográfico
Regras especiais

REGRA	EXEMPLOS
Acentua-se quando “I” e “U” tônicos formarem hiato com a vogal anterior, acompanhados ou não de “S”, desde que não sejam seguidos por “NH”	saída, faísca, baú, país feíúra, Bocaiúva, Sauípe
Acentua-se a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos “TER” e “VIR” e seus compostos	têm, obtêm, contêm, vêm
Não são acentuados hiatos “OO” e “EE”	leem, voo, enjoo
Não são acentuadas palavras homógrafas OBS: A forma verbal “PÔDE” é uma exceção	pelo, pera, para

OBS: Não serão mais acentuados “I” e “U” tônicos formando hiato quando vierem depois de ditongo

FLEXÃO NOMINAL E VERBAL; PRONOMES: EMPREGO, FORMAS DE TRATAMENTO E COLOCAÇÃO; EMPREGO DE TEMPOS E MODOS VERBAIS; VOZES DO VERBO

Para entender sobre a estrutura das funções sintáticas, é preciso conhecer as classes de palavras, também conhecidas por classes morfológicas. A gramática tradicional pressupõe 10 classes gramaticais de palavras, sendo elas: adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, pronome, preposição, substantivo e verbo.

Veja, a seguir, as características principais de cada uma delas.

CLASSE	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
ADJETIVO	– Expressar características, qualidades ou estado dos seres – Sofre variação em número, gênero e grau	Menina inteligente ... Roupa azul-marinho ... Brincadeira de criança ... Povo brasileiro ...
ADVÉRBIO	– Indica circunstância em que ocorre o fato verbal – Não sofre variação	A ajuda chegou tarde . A mulher trabalha muito . Ele dirigia mal .
ARTIGO	– Determina os substantivos (de modo definido ou indefinido) Varia em gênero e número	A galinha botou um ovo. Uma menina deixou <i>a</i> mochila no ônibus.
CONJUNÇÃO	– Liga ideias e sentenças (conhecida também como conectivos) – Não sofre variação	Não gosto de refrigerante nem de pizza. Eu vou para a praia ou para a cachoeira?
INTERJEIÇÃO	– Exprime reações emotivas e sentimentos – Não sofre variação	Ah! Que calor... Escapei por pouco, ufa!
NUMERAL	– Atribui quantidade e indica posição em alguma sequência – Varia em gênero e número	Gostei muito do primeiro dia de aula. Três é a <i>metade</i> de seis.

PRONOME	– Acompanha, substitui ou faz referência ao substantivo – Varia em gênero e número	Posso ajudar, senhora ? Ela me ajudou muito com o meu trabalho. Esta é a casa onde eu moro. Que dia é hoje?
PREPOSIÇÃO	– Relaciona dois termos de uma mesma oração – Não sofre variação	Espero por você essa noite. Lucas gosta de tocar violão.
SUBSTANTIVO	– Nomeia objetos, pessoas, animais, alimentos, lugares etc. – Flexionam em gênero, número e grau.	A menina jogou sua boneca no rio . A matilha tinha muita coragem .
VERBO	– Indica ação, estado ou fenômenos da natureza – Sofre variação de acordo com suas flexões de modo, tempo, número, pessoa e voz. – Verbos não significativos são chamados verbos de ligação	Ana se exercita pela manhã. Todos parecem meio bobos. Chove muito em Manaus. A cidade é muito bonita quando vista do alto.

Substantivo

– Tipos de substantivos

Os substantivos podem ter diferentes classificações, de acordo com os conceitos apresentados abaixo:

– **Comum**: usado para nomear seres e objetos generalizados.

Exemplo: mulher; gato; cidade...

– **Próprio**: geralmente escrito com letra maiúscula, serve para especificar e particularizar.

Exemplo: Maria; Garfield; Belo Horizonte...

– **Coletivo**: é um nome no singular que expressa ideia de plural, para designar grupos e conjuntos de seres ou objetos de uma mesma espécie.

Exemplo: matilha; enxame; cardume...

– **Concreto**: nomeia algo que existe de modo independente de outro ser (objetos, pessoas, animais, lugares etc.).

Exemplo: menina; cachorro; praça...

– **Abstrato**: depende de um ser concreto para existir, designando sentimentos, estados, qualidades, ações etc.

Exemplo: saudade; sede; imaginação...

– **Primitivo**: substantivo que dá origem a outras palavras.

Exemplo: livro; água; noite...

– **Derivado**: formado a partir de outra(s) palavra(s).

Exemplo: pedreiro; livreria; noturno...

– **Simplex**: nomes formados por apenas uma palavra (um radical).

Exemplo: casa; pessoa; cheiro...

– **Composto**: nomes formados por mais de uma palavra (mais de um radical).

Exemplo: passatempo; guarda-roupa; girassol...

– Flexão de gênero

Na língua portuguesa, todo substantivo é flexionado em um dos dois gêneros possíveis: **feminino** e **masculino**.

O **substantivo biforme** é aquele que flexiona entre masculino e feminino, mudando a desinência de gênero, isto é, geralmente o final da palavra sendo **-o** ou **-a**, respectivamente (Ex: menino / menina). Há, ainda, os que se diferenciam por meio da pronúncia / acentuação (Ex: avô / avó), e aqueles em que há ausência ou presença de desinência (Ex: irmão / irmã; cantor / cantora).

O **substantivo uniforme** é aquele que possui apenas uma forma, independente do gênero, podendo ser diferenciados quanto ao gênero a partir da flexão de gênero no artigo ou adjetivo que o acompanha (Ex: a cadeira / o poste). Pode ser classificado em **epiceno** (refere-se aos animais), **sobrecomum** (refere-se a pessoas) e **comum de dois gêneros** (identificado por meio do artigo).

É preciso ficar atento à **mudança semântica** que ocorre com alguns substantivos quando usados no masculino ou no feminino, trazendo alguma especificidade em relação a ele. No exemplo “*o fruto X a fruta*” temos significados diferentes: o primeiro diz respeito ao órgão que protege a semente dos alimentos, enquanto o segundo é o termo popular para um tipo específico de fruto.

– Flexão de número

No português, é possível que o substantivo esteja no **singular**, usado para designar apenas uma única coisa, pessoa, lugar (Ex: bola; escada; casa) ou no **plural**, usado para designar maiores quantidades (Ex: bolas; escadas; casas) — sendo este último representado, geralmente, com o acréscimo da letra **S** ao final da palavra.

Há, também, casos em que o substantivo não se altera, de modo que o plural ou singular devem estar marcados a partir do contexto, pelo uso do artigo adequado (Ex: o lápis / os lápis).

– Variação de grau

Usada para marcar diferença na grandeza de um determinado substantivo, a variação de grau pode ser classificada em **augmentativo** e **diminutivo**.

Quando acompanhados de um substantivo que indica grandeza ou pequenez, é considerado **analítico** (Ex: menino grande / menino pequeno).

Quando acrescentados sufixos indicadores de aumento ou diminuição, é considerado **sintético** (Ex: menino / menininho).

Novo Acordo Ortográfico

De acordo com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as **letras maiúsculas** devem ser usadas em nomes próprios de pessoas, lugares (cidades, estados, países, rios), animais, acidentes geográficos, instituições, entidades, nomes astronômicos, de festas e festividades, em títulos de periódicos e em siglas, símbolos ou abreviaturas.

Já as **letras minúsculas** podem ser usadas em dias de semana, meses, estações do ano e em pontos cardeais.

Existem, ainda, casos em que o **uso de maiúscula ou minúscula é facultativo**, como em título de livros, nomes de áreas do saber, disciplinas e matérias, palavras ligadas a alguma religião e em palavras de categorização.

Adjetivo

Os adjetivos podem ser **simples** (educado) ou **compostos** (mal-educado); **primitivos** (alegre) ou **derivados** (tristonho). Eles podem flexionar entre o **feminino** (estudiosa) e o **masculino** (engraçado), e o **singular** (bonito) e o **plural** (bonitos).

Há, também, os **adjetivos pátrios ou gentílicos**, sendo aqueles que indicam o local de origem de uma pessoa, ou seja, sua nacionalidade (brasileiro; mineiro).

É possível, ainda, que existam **locuções adjetivas**, isto é, conjunto de duas ou mais palavras usadas para caracterizar o substantivo. São formadas, em sua maioria, pela preposição **DE** + substantivo:

- de criança = infantil
- de mãe = maternal
- de cabelo = capilar

– Variação de grau

Os adjetivos podem se encontrar em grau **normal** (sem ênfases), ou com intensidade, classificando-se entre **comparativo** e **superlativo**.

- **Normal:** A Bruna é inteligente.
- **Comparativo de superioridade:** A Bruna é *mais* inteligente *que* o Lucas.
- **Comparativo de inferioridade:** O Gustavo é *menos* inteligente *que* a Bruna.
- **Comparativo de igualdade:** A Bruna é *tão* inteligente *quanto* a Maria.
- **Superlativo relativo de superioridade:** A Bruna é *a mais* inteligente da turma.
- **Superlativo relativo de inferioridade:** O Gustavo é *o menos* inteligente da turma.
- **Superlativo absoluto analítico:** A Bruna é *muito* inteligente.
- **Superlativo absoluto sintético:** A Bruna é *intelligentíssima*.

– Adjetivos de relação

São chamados adjetivos de relação aqueles que **não podem sofrer variação de grau**, uma vez que possui valor semântico objetivo, isto é, não depende de uma impressão pessoal (subjetiva). Além disso, eles **aparecem após o substantivo**, sendo formados por **sufixação de um substantivo** (Ex: vinho do Chile = vinho chileno).

Advérbio

Os advérbios são palavras que **modificam um verbo**, um **adjetivo** ou um outro **advérbio**. Eles se classificam de acordo com a tabela abaixo:

CLASSIFICAÇÃO	ADVÉRBIOS	LOCUÇÕES ADVERBIAIS
DE MODO	bem; mal; assim; melhor; depressa	ao contrário; em detalhes
DE TEMPO	ontem; sempre; afinal; já; agora; doravante; primeiramente	logo mais; em breve; mais tarde, nunca mais, de noite

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, GERALDO PEÇANHA DE. NEUROCIÊNCIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. LIVRO CERTO, 2012

O livro *Neurociência e Sequência Didática para a Educação Infantil*, de Geraldo Peçanha de Almeida, publicado em 2012, aborda de forma inovadora a relação entre o funcionamento do cérebro e as práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância. O autor explora como os avanços da neurociência podem contribuir para o desenvolvimento de sequências didáticas mais eficazes, considerando o modo como as crianças pequenas aprendem, processam informações e constroem conhecimentos. O foco do livro está na importância de planejar atividades que estejam em sintonia com o desenvolvimento neurológico das crianças, promovendo experiências significativas que favoreçam o aprendizado de forma natural e eficiente.

A neurociência, enquanto campo que estuda o sistema nervoso e suas funções, oferece insights valiosos para a educação, especialmente ao destacar a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade do cérebro de se modificar em resposta às experiências vividas. Essa plasticidade é especialmente intensa nos primeiros anos de vida, período crítico para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Compreender esses processos é essencial para que educadores possam criar ambientes de aprendizagem que estimulem o potencial das crianças de maneira adequada às suas necessidades e ritmos de desenvolvimento.

O autor defende que a sequência didática deve ser elaborada com base em princípios que considerem o funcionamento do cérebro em diferentes etapas do aprendizado. Isso envolve a organização de atividades de forma progressiva, partindo de conhecimentos prévios das crianças e avançando para novos desafios que estimulem a curiosidade, o interesse e o engajamento. O planejamento de uma sequência didática eficaz inclui momentos de exploração livre, atividades dirigidas, oportunidades de interação social e reflexão sobre o que foi aprendido, respeitando o tempo de atenção e as particularidades de cada criança.

Um dos pontos centrais da obra é a valorização do brincar como uma estratégia pedagógica fundamental. A neurociência comprova que o jogo e a ludicidade não são apenas formas de entretenimento, mas processos complexos que promovem o desenvolvimento de funções cognitivas importantes, como a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a linguagem. O brincar favorece ainda o desenvolvimento emocional, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis, expressem sentimentos e aprendam a lidar com desafios de forma criativa. Para o autor, o educador deve atuar como um mediador, criando situações que estimulem o pensamento crítico, a imaginação e a autonomia, sempre em um ambiente afetivo e seguro.

Outro aspecto relevante tratado no livro é a importância das emoções no processo de aprendizagem. O cérebro aprende de forma mais eficiente quando o indivíduo está emocionalmente engajado. A afetividade, o vínculo com o professor e o clima positivo na sala de aula são fatores que influenciam diretamente a motivação para aprender. Experiências prazerosas ativam áreas do cérebro relacionadas à memória e à consolidação do aprendizado, enquanto situações de estresse crônico podem prejudicar o desenvolvimento cognitivo. Por isso, o planejamento das sequências didáticas deve incluir atividades que despertem o interesse e o entusiasmo, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

O autor também discute a importância da repetição e da revisão de conteúdos, aspectos fundamentais para a consolidação das aprendizagens. A neurociência mostra que o cérebro precisa de múltiplas exposições a um mesmo conteúdo para que ele seja armazenado de forma duradoura na memória de longo prazo. No entanto, essa repetição deve ser feita de maneira criativa e variada, evitando a monotonia e mantendo o interesse da criança. O uso de músicas, jogos, histórias e atividades sensoriais são exemplos de estratégias que permitem a revisão de conceitos de forma lúdica e significativa.

A interação social é outro elemento-chave no processo de aprendizagem, conforme destacado por Almeida. O cérebro humano é social por natureza, e o aprendizado ocorre de forma mais eficaz em contextos que envolvem a troca de ideias, o trabalho em grupo e a colaboração. A interação com pares e adultos proporciona a construção de significados compartilhados, o desenvolvimento da linguagem e a internalização de normas e valores sociais. O autor enfatiza que o professor deve criar oportunidades para que as crianças aprendam umas com as outras, promovendo o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade de pensamentos.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, o livro propõe uma abordagem formativa, centrada no acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças. A avaliação deve ser integrada ao processo de ensino, permitindo ao educador identificar avanços, dificuldades e potencialidades, e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno. Em vez de focar em resultados finais, o autor sugere a valorização do processo, observando o progresso das crianças em diferentes dimensões do desenvolvimento.

O autor destaca ainda a importância do papel do educador como facilitador do aprendizado. O professor deve ser sensível às necessidades emocionais e cognitivas das crianças, planejando atividades que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. A formação continuada dos profissionais da educação é fundamental para que possam incorporar os avanços da neurociência em suas práticas pedagógicas, compreendendo o impacto que suas ações têm no desenvolvimento cerebral e na construção do conhecimento.

Por fim, o livro de Geraldo Peçanha de Almeida contribui significativamente para o debate sobre a integração entre neurociência e educação, oferecendo uma perspectiva que valoriza o potencial das crianças e o papel transformador da escola na primeira infância. O autor defende que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro deve ser uma base para o planejamento didático, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos, significativos e eficazes. O desafio está em transformar esses conhecimentos em práticas concretas, que respeitem a singularidade de cada criança e promovam o desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões.

BACICH, L.; MORAN, J. METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA: UMA ABORDAGEM TEÓRICO PRÁTICA. PORTO ALEGRE: PENSO, 2017

“Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática” de Lilian Bacich e José Moran apresenta uma reflexão sobre a necessidade de inovação na educação, buscando explorar as possibilidades das metodologias ativas como estratégia para transformar a prática pedagógica.

A obra parte do pressuposto de que a educação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo, capaz de estimular a construção de conhecimentos a partir da experiência e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, os autores defendem a ideia de que as metodologias ativas podem ser uma estratégia eficaz para estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a construção de conhecimentos de forma colaborativa e crítica.

Ao longo da obra, os autores apresentam diversas metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a gamificação e o ensino híbrido. A partir dessas metodologias, os autores buscam estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e apresentam exemplos práticos de como essas metodologias podem ser implementadas na sala de aula.

Além disso, o livro discute a importância da formação contínua dos professores e da construção de uma cultura escolar baseada na colaboração e na inovação. Os autores defendem a ideia de que a inovação na educação depende da construção de uma cultura de mudança e da capacidade de os professores experimentarem novas metodologias e práticas pedagógicas.

Esse livro é de suma importância para todos os profissionais da educação que buscam inovar na prática pedagógica, pois os autores apresentam diversas metodologias ativas e buscam estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, além de discutir a importância da formação contínua dos professores e da construção de uma cultura escolar baseada na colaboração e na inovação.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: EFETIVANDO DIREITOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SÃO PAULO: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018

O documento *Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil*, publicado pelo Ministério da Educação em 2018, em parceria com a Fundação Santillana, representa um marco importante na consolidação das diretrizes para a Educação Infantil no Brasil. Alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o material busca orientar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, respeitando suas especificidades e assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento propõe uma abordagem centrada na criança como sujeito de direitos, protagonista do processo educativo e ativa na construção do seu próprio conhecimento.

O conceito de Campos de Experiências é fundamental para a compreensão da proposta pedagógica apresentada. Esses campos representam eixos norteadores das práticas educativas, organizados para garantir que as crianças vivenciem situações significativas de aprendizagem, que envolvam o corpo, a mente, as emoções, as relações sociais e o contato com o mundo ao seu redor. Os cinco campos de experiências definidos pela BNCC para a Educação Infantil são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um desses campos abrange dimensões do desenvolvimento humano, articulando o conhecimento com as vivências cotidianas das crianças.

O campo O eu, o outro e o nós está relacionado à construção da identidade e da autonomia, bem como à compreensão das relações interpessoais. Ele valoriza o convívio, o respeito à diversidade, a empatia e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. As atividades nesse campo buscam promover o desenvolvimento da consciência de si e do outro, por meio de interações que envolvam o cuidado, o compartilhamento e a cooperação. O objetivo é que as crianças aprendam a se expressar, a conviver em grupo e a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

O campo Corpo, gestos e movimentos destaca a importância do corpo como meio de expressão, comunicação e interação com o ambiente. O movimento é entendido como uma linguagem que permite explorar o espaço, experimentar diferentes possibilidades corporais e desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência corporal. Brincadeiras, jogos, atividades rítmicas e expressões artísticas são estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, promovendo o prazer do movimento e o conhecimento do próprio corpo.

O campo Traços, sons, cores e formas aborda o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da capacidade de expressão por meio das linguagens artísticas. A exploração de diferentes materiais, técnicas e suportes permite que as crianças experimentem o desenho, a pintura, a modelagem, a música, a dança e o teatro, desenvolvendo o senso estético e a imaginação. O contato com a arte é fundamental para a

ampliação do repertório cultural, estimulando a curiosidade, a experimentação e a valorização das diferentes manifestações artísticas presentes na sociedade.

O campo Escuta, fala, pensamento e imaginação está diretamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da capacidade de comunicação e do pensamento crítico. A linguagem é entendida como uma ferramenta para a construção do conhecimento, a expressão de ideias, sentimentos e desejos, e a participação em práticas sociais significativas. O estímulo à oralidade, a escuta atenta, a contação de histórias, o contato com livros e o uso de diferentes gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento da linguagem em suas múltiplas dimensões, preparando as crianças para o letramento de forma lúdica e contextualizada.

O campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações promove a exploração do ambiente natural e social, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático e da compreensão de fenômenos científicos. As crianças são incentivadas a observar, investigar, formular hipóteses, estabelecer relações e resolver problemas a partir de situações concretas do cotidiano. A contagem, a classificação, a medição, o uso de noções de tempo e espaço e a experimentação científica são práticas que despertam a curiosidade e o interesse pelo conhecimento do mundo.

O documento destaca que o trabalho pedagógico com os campos de experiências deve ser planejado de forma intencional, considerando as diretrizes curriculares da Educação Infantil, que valorizam o brincar, as interações e a participação ativa das crianças. O brincar é reconhecido como uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite a expressão da criatividade, o aprendizado de regras sociais, a elaboração de experiências vividas e o desenvolvimento da autonomia. As interações, por sua vez, são vistas como essenciais para a construção do conhecimento, promovendo a troca de saberes, o diálogo e o respeito à diversidade.

Outro aspecto central é a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos pela BNCC como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos refletem uma concepção de infância que valoriza a criança como sujeito ativo, curioso e capaz de construir conhecimentos a partir das suas experiências. O papel do educador é o de mediador do processo educativo, criando contextos de aprendizagem ricos e desafiadores, que respeitem as especificidades de cada criança e promovam o desenvolvimento integral.

O documento também enfatiza a importância da avaliação formativa na Educação Infantil, entendida como um processo contínuo de observação e documentação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. A avaliação não tem caráter classificatório, mas busca compreender o percurso de cada criança, identificar avanços, dificuldades e potencialidades, e subsidiar o planejamento pedagógico. O registro de observações, portfólios, narrativas pedagógicas e registros fotográficos são algumas das estratégias que permitem acompanhar o processo de aprendizagem de forma qualitativa.

Além disso, o texto reforça o papel da família e da comunidade na Educação Infantil, destacando a importância da parceria entre a escola e os responsáveis no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. O diálogo com as famílias, o

respeito às diferentes culturas e a valorização do contexto social em que a criança está inserida são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Campos de Experiências: Efetivando Direitos e Aprendizagens na Educação Infantil oferece uma contribuição relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo uma educação que respeita a criança em sua integralidade e potencializa seu desenvolvimento em todas as dimensões. O documento propõe uma abordagem que articula teoria e prática, orientando educadores a planejar experiências educativas ricas, desafiadoras e significativas, que garantam o direito de aprender e se desenvolver de forma plena na primeira infância.

EDWARD, CAROLYN; GANDINI, LELLA; FORMAN, GEORGE. AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA. VOLUME 1: A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO, PORTO ALEGRE: PENSO, 2015

O livro *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação*, organizado por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, é uma obra fundamental para compreender uma das mais influentes propostas pedagógicas da Educação Infantil no mundo. Publicado em 2015 pela editora Penso, o volume apresenta a filosofia educacional desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, na Itália, após a Segunda Guerra Mundial, sob a liderança do educador Loris Malaguzzi. Essa abordagem revolucionou o entendimento sobre o papel da criança, do educador e do ambiente no processo de aprendizagem, propondo uma visão que valoriza a criatividade, a autonomia e o protagonismo infantil.

O conceito central da obra é o da “criança como sujeito de cem linguagens”, uma metáfora que representa a multiplicidade de formas que as crianças utilizam para se expressar, pensar e aprender. Essas linguagens incluem, além da fala e da escrita, o desenho, a pintura, a escultura, a música, a dança, o teatro, o movimento, a tecnologia e diversas outras formas simbólicas e expressivas. A abordagem de Reggio Emilia defende que a educação deve reconhecer e valorizar essa diversidade de linguagens, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem, experimentem e construam conhecimentos de maneira criativa e significativa.

Na perspectiva de Reggio Emilia, a criança é vista como um ser competente, curioso e criativo, capaz de formular hipóteses, investigar o mundo e construir seu próprio aprendizado em interação com o ambiente, os adultos e outras crianças. O papel do educador, portanto, não é o de transmitir conteúdos prontos, mas o de mediador e co-pesquisador, que escuta, observa, documenta e provoca reflexões, criando contextos ricos para o desenvolvimento da aprendizagem. O professor é um facilitador do processo investigativo, valorizando as ideias e os questionamentos das crianças e encorajando-as a aprofundar suas descobertas.

Outro pilar fundamental da abordagem é a importância do ambiente como o “terceiro educador”. Os espaços de aprendizagem em Reggio Emilia são projetados para inspirar, acolher e estimular a curiosidade e a autonomia das crianças. O ambiente é organizado de forma estética e funcional, com materiais acessíveis, áreas para exploração sensorial, espaços de

trabalho coletivo e cantos para o desenvolvimento de projetos. A transparência, a iluminação natural, o uso de espelhos e a presença de elementos da natureza criam um ambiente que convida à observação, à experimentação e à interação.

O trabalho em projetos é uma das metodologias mais características da abordagem de Reggio Emilia. Os projetos emergem do interesse das próprias crianças e são desenvolvidos de forma investigativa, permitindo a exploração aprofundada de temas relevantes para o grupo. Esse processo é dinâmico, flexível e colaborativo, envolvendo pesquisa, experimentação, registro e reflexão contínua. O aprendizado acontece por meio da experiência direta, da observação e da documentação do percurso realizado, valorizando tanto o processo quanto o resultado final.

A documentação pedagógica é uma prática essencial na abordagem de Reggio Emilia, servindo como ferramenta para registrar, refletir e compartilhar o processo de aprendizagem das crianças. Fotografias, registros escritos, desenhos, transcrições de falas e produções artísticas fazem parte desse processo, permitindo que educadores, crianças e famílias acompanhem a evolução dos projetos e o desenvolvimento das competências. A documentação não é apenas um registro do que foi feito, mas um recurso que promove a metacognição, ajudando as crianças a refletirem sobre suas próprias aprendizagens e a valorizarem suas conquistas.

O trabalho em equipe e a participação das famílias também são elementos centrais da abordagem de Reggio Emilia. O processo educativo é construído de forma colaborativa, envolvendo educadores, crianças e famílias em um diálogo constante. As famílias são vistas como parceiras ativas na educação dos filhos, contribuindo com suas perspectivas, saberes e experiências. O trabalho em equipe entre os educadores promove a troca de ideias, o planejamento conjunto e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem de Reggio Emilia valoriza ainda a cultura da infância, reconhecendo as crianças como cidadãos de direito, com voz e participação ativa na sociedade. O respeito à diversidade, à escuta sensível e à valorização das expressões infantis são princípios que norteiam a prática pedagógica, promovendo uma educação que acolhe as singularidades e incentiva o protagonismo das crianças na construção do conhecimento e na transformação do mundo ao seu redor.

O livro apresenta relatos de experiências, reflexões teóricas e exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de Reggio Emilia, oferecendo uma visão ampla da aplicação dos princípios dessa abordagem. O texto destaca o papel da arte, da expressão estética e da investigação científica no currículo da Educação Infantil, mostrando como essas dimensões podem ser integradas de forma significativa ao cotidiano escolar.

Ao longo da obra, fica evidente que a abordagem de Reggio Emilia não é um modelo fechado ou prescritivo, mas uma filosofia educacional em constante evolução, que se adapta aos contextos culturais e sociais em que é implementada. O compromisso com a escuta das crianças, o respeito à diversidade de expressões e a valorização do processo de aprendizagem como uma construção coletiva são valores que podem inspirar práticas pedagógicas em diferentes realidades educativas.

As Cem Linguagens da Criança é uma leitura essencial para educadores, gestores e pesquisadores da área da educação, oferecendo uma perspectiva inspiradora sobre o potencial da infância e o papel transformador da escola. A obra nos convida a repensar a relação entre o ensino e a aprendizagem, a valorizar o protagonismo das crianças e a construir ambientes educativos que promovam a criatividade, a curiosidade e a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

FORNEIRO, L.I. – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. IN. ZABALA, M.A. – QUALIDADE EM EDUCAÇÃO INFANTIL. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998

O texto *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, de L.I. Forneiro, presente na obra *Qualidade em Educação Infantil* organizada por M.A. Zabala, discute a importância fundamental do espaço físico no processo educativo das crianças pequenas. O autor parte do pressuposto de que o espaço não é um elemento neutro na prática pedagógica, mas um componente ativo que influencia diretamente o desenvolvimento, a autonomia e as interações das crianças. O ambiente é concebido como um “terceiro educador”, ao lado do professor e do próprio grupo de crianças, sendo capaz de potencializar ou limitar as experiências de aprendizagem.

A organização dos espaços na Educação Infantil deve considerar tanto as necessidades físicas quanto emocionais das crianças, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Forneiro destaca que um espaço bem planejado favorece o equilíbrio entre o conforto, a funcionalidade e a estética, criando condições para que as crianças explorem, experimentem, descubram e se relacionem de forma autônoma. O ambiente deve convidar à curiosidade, à investigação e à expressão criativa, permitindo a livre circulação e oferecendo oportunidades para atividades diversificadas.

Um dos pontos centrais da análise de Forneiro é a importância da flexibilidade do espaço, que deve ser adaptável às diferentes propostas pedagógicas e às mudanças no interesse das crianças. A disposição dos móveis, a organização dos materiais e a criação de cantos temáticos — como áreas de leitura, de artes, de jogos simbólicos, de experimentação científica, entre outros — são estratégias que permitem uma dinâmica de aprendizagem ativa e diversificada. O espaço deve ser pensado para favorecer tanto atividades individuais quanto coletivas, respeitando os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

O autor também enfatiza o papel do espaço na promoção da autonomia infantil. Ambientes organizados de forma acessível, com materiais ao alcance das crianças, incentivam a tomada de decisões, o cuidado pessoal e a responsabilidade pelo uso e conservação dos recursos. O espaço físico deve ser planejado de modo que as crianças possam se movimentar livremente, escolher suas atividades e organizar seu próprio tempo, o que contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de iniciativa.

Outro aspecto relevante abordado por Forneiro é a importância das interações sociais mediadas pelo espaço. O ambiente deve ser um facilitador das relações entre as crianças e entre elas e os adultos, promovendo situações de cooperação,

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor Educação Básica I – PEB I

MEC – BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM – DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS, LÍNGUA PORTUGUESA MATEMÁTICA CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS HUMANAS E HISTÓRIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qual é o prazo para implementação nas escolas?

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

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

A base curricular do ensino brasileiro tem passado por diversas mudanças, dentre elas, temos a lei a seguir.

Lei nº 13.415/2017

- Altera a LDB
- Altera o Fundeb
- Altera a CLT
- Revoga a Lei 11.161/2005
- Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quais as implicações?

Implicações curriculares, com flexibilização e aligeiramento da formação

- Altera o formato de financiamento público com privatização
- Atinge a formação docente
- Impacta a docência da rede particular de ensino
- Não assegura novos recursos

Implicações Curriculares

Carga horária do ensino médio será ampliada de forma progressiva (§ 1º, Art. 24 LDB – nova redação) para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Ou seja, só existe prazo para se chegar às mil horas, ou seja, uma hora em relação a carga horária atual.

A Lei não faz referência clara como essa expansão irá acontecer no ensino médio noturno. Apenas determina que os sistemas de ensino 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.”

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, mas não especifica se atingirá os itinerários formativos do ensino médio. É provável que não.

Obriga a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental.

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

A Lei dispõe que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Portanto, não necessitará de ser tratado para o conjunto dos estudantes.

A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do CNE e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

A BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

A parte diversificada dos currículos, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Portanto, não haverá a obrigatoriedade de disciplinas.

Obrigatoriedade apenas para o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, e de língua inglesa.

Outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, poderão ser ofertadas de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Ou seja, próximo a 69% do total da carga horária.

Itinerários Formativos

O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de **diferentes arranjos curriculares**, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Poderá ser composto **itinerário formativo integrado**, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno conluente do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

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

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

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

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

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

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

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os marcos legais que embasam a BNCC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para

fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

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

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

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

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

Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Foco no desenvolvimento de competências

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

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

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

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

O compromisso com a educação integral

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

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e

responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

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

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.