



OP-041NV-20
CÓD: 7891182039932

ITARARÉ

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITARARÉ
ESTADO DE SÃO PAULO

Professor de Educação Básica Ciclos I e II (PEB I)

PROCESSO SELETIVO Nº 01/2020

Língua Portuguesa e Interpretação de Textos

1. Leitura e interpretação de textos literários e não literários – descrição, narração, dissertação etc.	01
2. Gramática e Ortografia: Novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.	15
3. Fonética: Encontros vocálicos – ditongo, tritongo, hiato. Encontros consonantais. Dígrafos.	16
4. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas - monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas. Divisão silábica. Sílabas tônicas. Classificação das palavras quanto ao acento tônico - oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. Ortoepia. Prosódia.	17
5. Ortografia.	18
6. Acentuação Gráfica.	18
7. Crase.	18
8. Notações léxicas.	19
9. Abreviatura, siglas e símbolos.	19
10. Morfologia: Estrutura das palavras – raiz, radical, palavras primitivas e derivadas, palavras simples e compostas. Formação das palavras – derivação, composição, redução, hibridismos. Sufixos. Prefixos. Radicais. Classificação e flexão das palavras - substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição etc.	20
11. Semântica: Significação das palavras – sinônimos e antônimos.	27
12. Análise sintática - frase, oração e período. Termos Essenciais da Oração - sujeito, predicado. Termos integrantes e acessórios da oração - objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, agente da passiva, adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo etc. Classificação das orações: principal, coordenadas, subordinadas, reduzidas etc.	28
13. Sinais de Pontuação – emprego da vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, parênteses, travessão, aspas, colchetes, asterisco, parágrafo.	31
14. Sintaxe de concordância – nominal e verbal.	32
15. Regência nominal e verbal.	33
16. Sintaxe de colocação.	33
17. Modos e tempos verbais, infinitivo, gerúndio e particípio.	34

Matemática e Raciocínio Lógico-Quantitativo

1. Matemática Geral: Números inteiros: operações e propriedades. Números racionais, representação fracionária e decimal: operações e propriedades.	01
2. Razão, proporção e progressões.	10
3. Porcentagem.	12
4. Regra de três simples e composta.	13
5. Equação do 1.º grau.	15
6. Sistema métrico: medidas de tempo, comprimento, superfície e capacidade.	18
7. Média, mediana e moda. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos. Coleta, organização e apresentação de dados.	20
8. Análise combinatória: contagem, fatorial, permutações, arranjo, combinação. Probabilidade.	24
9. Geometria plana: ponto, reta, posição relativa entre duas retas, distância entre ponto e reta; inequações do 1º grau; área de triângulos.	30
10. Raciocínio lógico: Reconhecimento de sequências e padrões. Compreensão de estruturas lógicas. Dedução. Conclusão. Princípios de contagem e probabilidade. Verificação da verdade dos argumentos.	42

Legislação do Ensino

1. Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 152/11 e alterações).	01
2. Normas Regimentais para as Escolas Municipais de Itararé.	08
3. Plano Municipal de Educação.	15
4. Constituição Federal, art. 205-214.	16
5. Resolução CNE/CP nº 2/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.	19
6. Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	25
7. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 1º ao 6º, 53 a 59, 83 a 85.	44
8. Resolução CNE/CEB nº 5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	48
9. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).	52
10. Resolução CNE/CEB nº 7/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).	58

Conhecimentos Pedagógicos

1. Alfabetização. Construção da representação da linguagem escrita. Leitura. Evolução da escrita.	01
2. Ensino e aprendizagem	07
3. As inteligências múltiplas e seus estímulos: relação entre inteligência e aprendizagem.	09
4. Novas competências profissionais para ensinar: competências que se pretendem nos alunos e professores e como desenvolvê-las.	11
5. Teorias Psicogenéticas - Piaget, Wallon e Vygostsky.	12
6. Inclusão escolar.	16
7. Tópicos de Didática: Prática educativa, Pedagogia e Didática;	23
8. Didática e democratização do ensino;	28
9. Teoria da Instrução e do Ensino;	32
10. O processo de ensino na escola;	33
11. O processo de ensino e o estudo ativo;	36
12. Os objetivos e conteúdo de ensino; Os métodos de ensino; A aula como forma de organização do ensino; A avaliação da aprendizagem escolar;	36
13. O planejamento escolar;	47
14. Relações professor-aluno na sala de aula.	50
15. Disciplina e indisciplina na escola.	51
16. Teorias psicogenéticas.	67

Conhecimentos Específicos

Professor de Educação Básica Ciclos I e II (PEB I)

1. Base Nacional Comum Curricular: Introdução: marcos legais, fundamentos, pacto Inter federativo; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Fundamental: O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; Anos Iniciais: Competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.	01
2. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	28
3. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos.	35
4. Tópicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental; Conteúdos; Orientações Didáticas: Autonomia; Diversidade; Interação e cooperação; Disponibilidade para a aprendizagem; Organização do tempo; Organização do espaço; Seleção de material; Temas Transversais.	42
5. Ensinando a ler, escrever e resolver problemas.	70

1. Leitura e interpretação de textos literários e não literários – descrição, narração, dissertação etc.	01
2. Gramática e Ortografia: Novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa.	15
3. Fonética: Encontros vocálicos – ditongo, tritongo, hiato. Encontros consonantais. Dígrafos.	16
4. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas - monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas. Divisão silábica. Sílabas tônicas. Classificação das palavras quanto ao acento tônico - oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. Ortoepia. Prosódia.	17
5. Ortografia.	18
6. Acentuação Gráfica.	18
7. Crase.	18
8. Notações léxicas.	19
9. Abreviatura, siglas e símbolos.	19
10. Morfologia: Estrutura das palavras – raiz, radical, palavras primitivas e derivadas, palavras simples e compostas. Formação das palavras – derivação, composição, redução, hibridismos. Sufixos. Prefixos. Radicais. Classificação e flexão das palavras - substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição etc.	20
11. Semântica: Significação das palavras – sinônimos e antônimos.	27
12. Análise sintática - frase, oração e período. Termos Essenciais da Oração - sujeito, predicado. Termos integrantes e acessórios da oração - objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, agente da passiva, adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo etc. Classificação das orações: principal, coordenadas, subordinadas, reduzidas etc.	28
13. Sinais de Pontuação – emprego da vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, parênteses, travessão, aspas, colchetes, asterisco, parágrafo.	31
14. Sintaxe de concordância – nominal e verbal.	32
15. Regência nominal e verbal.	33
16. Sintaxe de colocação.	33
17. Modos e tempos verbais, infinitivo, gerúndio e particípio.	34

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS – DESCRIÇÃO, NARRAÇÃO, DISSERTAÇÃO ETC

Compreensão e interpretação de textos

Chegamos, agora, em um ponto muito importante para todo o seu estudo: a interpretação de textos. Desenvolver essa habilidade é essencial e pode ser um diferencial para a realização de uma boa prova de qualquer área do conhecimento.

Mas você sabe a diferença entre compreensão e interpretação?

A **compreensão** é quando você entende o que o texto diz de forma explícita, aquilo que está na superfície do texto.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Por meio dessa frase, podemos entender que houve um tempo que Jorge era infeliz, devido ao cigarro.

A **interpretação** é quando você entende o que está implícito, nas entrelinhas, aquilo que está de modo mais profundo no texto ou que faça com que você realize inferências.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Já compreendemos que Jorge era infeliz quando fumava, mas podemos interpretar que Jorge parou de fumar e que agora é feliz. Percebeu a diferença?

Tipos de Linguagem

Existem três tipos de linguagem que precisamos saber para que facilite a interpretação de textos.

• **Linguagem Verbal** é aquela que utiliza somente palavras. Ela pode ser escrita ou oral.



• **Linguagem não-verbal** é aquela que utiliza somente imagens, fotos, gestos... não há presença de nenhuma palavra.



• **Linguagem Mista (ou híbrida)** é aquele que utiliza tanto as palavras quanto as imagens. Ou seja, é a junção da linguagem verbal com a não-verbal.



PROIBIDO FUMAR

Além de saber desses conceitos, é importante sabermos identificar quando um texto é baseado em outro. O nome que damos a este processo é intertextualidade.

Interpretação de Texto

Interpretar um texto quer dizer dar sentido, inferir, chegar a uma conclusão do que se lê. A interpretação é muito ligada ao subentendido. Sendo assim, ela trabalha com o que se pode deduzir de um texto.

A interpretação implica a mobilização dos conhecimentos prévios que cada pessoa possui antes da leitura de um determinado texto, pressupõe que a aquisição do novo conteúdo lido estabeleça uma relação com a informação já possuída, o que leva ao crescimento do conhecimento do leitor, e espera que haja uma apreciação pessoal e crítica sobre a análise do novo conteúdo lido, afetando de alguma forma o leitor.

Sendo assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de leitura: uma leitura prévia, uma leitura seletiva, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa.

É muito importante que você:

- Assista os mais diferenciados jornais sobre a sua cidade, estado, país e mundo;
- Se possível, procure por jornais escritos para saber de notícias (e também da estrutura das palavras para dar opiniões);
- Leia livros sobre diversos temas para sugar informações ortográficas, gramaticais e interpretativas;
- Procure estar sempre informado sobre os assuntos mais polêmicos;
- Procure debater ou conversar com diversas pessoas sobre qualquer tema para presenciar opiniões diversas das suas.

Dicas para interpretar um texto:

– Leia lentamente o texto todo.

No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.

– Releia o texto quantas vezes forem necessárias.

Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.

– Sublinhe as ideias mais importantes.

Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.

– Separe fatos de opiniões.

O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).

– Retorne ao texto sempre que necessário.

Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.

– Reescreva o conteúdo lido.

Para uma melhor compreensão, podem ser feitos resumos, tópicos ou esquemas.

Além dessas dicas importantes, você também pode grifar palavras novas, e procurar seu significado para aumentar seu vocabulário, fazer atividades como caça-palavras, ou cruzadinhas são uma distração, mas também um aprendizado.

Não se esqueça, além da prática da leitura aprimorar a compreensão do texto e ajudar a aprovação, ela também estimula nossa imaginação, distrai, relaxa, informa, educa, atualiza, melhora nosso foco, cria perspectivas, nos torna reflexivos, pensantes, além de melhorar nossa habilidade de fala, de escrita e de memória.

Um texto para ser compreendido deve apresentar ideias seladas e organizadas, através dos parágrafos que é composto pela ideia central, argumentação e/ou desenvolvimento e a conclusão do texto.

O primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levam ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Compreendido tudo isso, interpretar significa extrair um significado. Ou seja, a ideia está lá, às vezes escondida, e por isso o candidato só precisa entendê-la – e não a complementar com algum valor individual. Portanto, apegue-se tão somente ao texto, e nunca extrapole a visão dele.

IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

O tema é a ideia principal do texto. É com base nessa ideia principal que o texto será desenvolvido. Para que você consiga identificar o tema de um texto, é necessário relacionar as diferentes informações de forma a construir o seu sentido global, ou seja, você precisa relacionar as múltiplas partes que compõem um todo significativo, que é o texto.

Em muitas situações, por exemplo, você foi estimulado a ler um texto por sentir-se atraído pela temática resumida no título. Pois o título cumpre uma função importante: antecipar informações sobre o assunto que será tratado no texto.

Em outras situações, você pode ter abandonado a leitura porque achou o título pouco atraente ou, ao contrário, sentiu-se atraído pelo título de um livro ou de um filme, por exemplo. É muito comum as pessoas se interessarem por temáticas diferentes, dependendo do sexo, da idade, escolaridade, profissão, preferências pessoais e experiência de mundo, entre outros fatores.

Mas, sobre que tema você gosta de ler? Esportes, namoro, sexualidade, tecnologia, ciências, jogos, novelas, moda, cuidados com o corpo? Perceba, portanto, que as temáticas são praticamente infinitas e saber reconhecer o tema de um texto é condição essencial para se tornar um leitor hábil. Vamos, então, começar nossos estudos?

Propomos, inicialmente, que você acompanhe um exercício bem simples, que, intuitivamente, todo leitor faz ao ler um texto: reconhecer o seu tema. Vamos ler o texto a seguir?

CACHORROS

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Ao ler apenas o título “Cachorros”, você deduziu sobre o possível assunto abordado no texto. Embora você imagine que o texto vai falar sobre cães, você ainda não sabia exatamente o que ele falaria sobre cães. Repare que temos várias informações ao longo do texto: a hipótese dos zoólogos sobre a origem dos cães, a associação entre eles e os seres humanos, a disseminação dos cães pelo mundo, as vantagens da convivência entre cães e homens.

As informações que se relacionam com o tema chamamos de subtemas (ou ideias secundárias). Essas informações se integram, ou seja, todas elas caminham no sentido de estabelecer uma unidade de sentido. Portanto, pense: sobre o que exatamente esse texto fala? Qual seu assunto, qual seu tema? Certamente você chegou à conclusão de que o texto fala sobre a relação entre homens e cães. Se foi isso que você pensou, parabéns! Isso significa que você foi capaz de identificar o tema do texto!

Fonte: <https://portuguesrapido.com/tema-ideia-central-e-ideias-secundarias/>

IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS

Ironia

Ironia é o recurso pelo qual o emissor diz o contrário do que está pensando ou sentindo (ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem).

A ironia consiste na utilização de determinada palavra ou expressão que, em um outro contexto diferente do usual, ganha um novo sentido, gerando um efeito de humor.

Exemplo:





Na construção de um texto, ela pode aparecer em três modos: ironia verbal, ironia de situação e ironia dramática (ou satírica).

Ironia verbal

Ocorre quando se diz algo pretendendo expressar outro significado, normalmente oposto ao sentido literal. A expressão e a intenção são diferentes.

Exemplo: Você foi tão bem na prova! Tirou um zero incrível!

Ironia de situação

A intenção e resultado da ação não estão alinhados, ou seja, o resultado é contrário ao que se espera ou que se planeja.

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem sucesso. Após a morte, a personagem se torna conhecida. A ironia é que planejou ficar famoso antes de morrer e se tornou famoso após a morte.

Ironia dramática (ou satírica)

A ironia dramática é um dos efeitos de sentido que ocorre nos textos literários quando a personagem tem a consciência de que suas ações não serão bem-sucedidas ou que está entrando por um caminho ruim, mas o leitor já tem essa consciência.

Exemplo: Em livros com narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa na história com todas as personagens, é mais fácil aparecer esse tipo de ironia. A peça como Romeu e Julieta, por exemplo, se inicia com a fala que relata que os protagonistas da história irão morrer em decorrência do seu amor. As personagens agem ao longo da peça esperando conseguir atingir seus objetivos, mas a plateia já sabe que eles não serão bem-sucedidos.

Humor

Nesse caso, é muito comum a utilização de situações que pareçam cômicas ou surpreendentes para provocar o efeito de humor.

Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Há diversas situações em que o humor pode aparecer. Há as tirinhas e charges, que aliam texto e imagem para criar efeito cômico; há anedotas ou pequenos contos; e há as crônicas, frequentemente acessadas como forma de gerar o riso.

Os textos com finalidade humorística podem ser divididos em quatro categorias: anedotas, cartuns, tiras e charges.

Exemplo:



ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO SEGUNDO O GÊNERO EM QUE SE INSCREVE

Compreender um texto trata da análise e decodificação do que de fato está escrito, seja das frases ou das ideias presentes. Interpretar um texto, está ligado às conclusões que se pode chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. Interpretação trabalha com a subjetividade, com o que se entendeu sobre o texto.

Interpretar um texto permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua ideia principal. Compreender relações semânticas é uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

Quando não se sabe interpretar corretamente um texto pode-se criar vários problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

Busca de sentidos

Para a busca de sentidos do texto, pode-se retirar do mesmo os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo. Isso auxiliará na apreensão do conteúdo exposto.

Isso porque é ali que se fazem necessários, estabelecem uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Por fim, concentre-se nas ideias que realmente foram explicitadas pelo autor. Textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Deve-se ater às ideias do autor, o que não quer dizer que o leitor precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não sejam criadas suposições vagas e inespecíficas.

Importância da interpretação

A prática da leitura, seja por prazer, para estudar ou para se informar, aprimora o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. A leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita.

Uma interpretação de texto assertiva depende de inúmeros fatores. Muitas vezes, apressados, descuidamo-nos dos detalhes presentes em um texto, achamos que apenas uma leitura já se faz suficiente. Interpretar exige paciência e, por isso, sempre releia o texto, pois a segunda leitura pode apresentar aspectos surpreendentes que não foram observados previamente. Para auxiliar na busca de sentidos do texto, pode-se também retirar dele os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo, isso certamente auxiliará na apreensão do conteúdo exposto. Lembre-se de que os parágrafos não estão organizados, pelo menos em um bom texto, de maneira aleatória, se estão no lugar que estão, é porque ali se fazem necessários, estabelecendo uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Concentre-se nas ideias que de fato foram explicitadas pelo autor: os textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Devemos nos ater às ideias do autor, isso não quer dizer que você precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não criemos, à revelia do autor, suposições vagas e inespecíficas. Ler com atenção é um exercício que deve ser praticado à exaustão, assim como uma técnica, que fará de nós leitores proficientes.

Diferença entre compreensão e interpretação

A compreensão de um texto é fazer uma análise objetiva do texto e verificar o que realmente está escrito nele. Já a interpretação imagina o que as ideias do texto têm a ver com a realidade. O leitor tira conclusões subjetivas do texto.

Gêneros Discursivos

Romance: descrição longa de ações e sentimentos de personagens fictícios, podendo ser de comparação com a realidade ou totalmente irreal. A diferença principal entre um romance e uma novela é a extensão do texto, ou seja, o romance é mais longo. No romance nós temos uma história central e várias histórias secundárias.

Conto: obra de ficção onde é criado seres e locais totalmente imaginário. Com linguagem linear e curta, envolve poucas personagens, que geralmente se movimentam em torno de uma única ação, dada em um só espaço, eixo temático e conflito. Suas ações encaminham-se diretamente para um desfecho.

Novela: muito parecida com o conto e o romance, diferenciado por sua extensão. Ela fica entre o conto e o romance, e tem a história principal, mas também tem várias histórias secundárias. O tempo na novela é baseada no calendário. O tempo e local são definidos pelas histórias dos personagens. A história (enredo) tem um ritmo mais acelerado do que a do romance por ter um texto mais curto.

Crônica: texto que narra o cotidiano das pessoas, situações que nós mesmos já vivemos e normalmente é utilizado a ironia para mostrar um outro lado da mesma história. Na crônica o tempo não é relevante e quando é citado, geralmente são pequenos intervalos como horas ou mesmo minutos.

Poesia: apresenta um trabalho voltado para o estudo da linguagem, fazendo-o de maneira particular, refletindo o momento, a vida dos homens através de figuras que possibilitam a criação de imagens.

Editorial: texto dissertativo argumentativo onde expressa a opinião do editor através de argumentos e fatos sobre um assunto que está sendo muito comentado (polêmico). Sua intenção é convencer o leitor a concordar com ele.

Entrevista: texto expositivo e é marcado pela conversa de um entrevistador e um entrevistado para a obtenção de informações. Tem como principal característica transmitir a opinião de pessoas de destaque sobre algum assunto de interesse.

Cantiga de roda: gênero empírico, que na escola se materializa em uma concretude da realidade. A cantiga de roda permite as crianças terem mais sentido em relação a leitura e escrita, ajudando os professores a identificar o nível de alfabetização delas.

Receita: texto instrucional e injuntivo que tem como objetivo de informar, aconselhar, ou seja, recomendam dando uma certa liberdade para quem recebe a informação.

DISTINÇÃO DE FATO E OPINIÃO SOBRE ESSE FATO

Fato

O fato é algo que aconteceu ou está acontecendo. A existência do fato pode ser constatada de modo indiscutível. O fato pode é uma coisa que aconteceu e pode ser comprovado de alguma maneira, através de algum documento, números, vídeo ou registro.

Exemplo de fato:

A mãe foi viajar.

Interpretação

É o ato de dar sentido ao fato, de entendê-lo. Interpretamos quando relacionamos fatos, os comparamos, buscamos suas causas, previmos suas consequências.

Entre o fato e sua interpretação há uma relação lógica: se apontamos uma causa ou consequência, é necessário que seja plausível. Se comparamos fatos, é preciso que suas semelhanças ou diferenças sejam detectáveis.

Exemplos de interpretação:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha.

Opinião

A opinião é a avaliação que se faz de um fato considerando um juízo de valor. É um julgamento que tem como base a interpretação que fazemos do fato.

Nossas opiniões costumam ser avaliadas pelo grau de coerência que mantêm com a interpretação do fato. É uma interpretação do fato, ou seja, um modo particular de olhar o fato. Esta opinião pode alterar de pessoa para pessoa devido a fatores socioculturais.

Exemplos de opiniões que podem decorrer das interpretações anteriores:

A mãe foi viajar porque considerou importante estudar em outro país. Ela tomou uma decisão acertada.

A mãe foi viajar porque se preocupava mais com sua profissão do que com a filha. Ela foi egoísta.

Muitas vezes, a interpretação já traz implícita uma opinião.

Por exemplo, quando se mencionam com ênfase consequências negativas que podem advir de um fato, se enaltecem previsões positivas ou se faz um comentário irônico na interpretação, já estamos expressando nosso julgamento.

É muito importante saber a diferença entre o fato e opinião, principalmente quando debatemos um tema polêmico ou quando analisamos um texto dissertativo.

Exemplo:

A mãe viajou e deixou a filha só. Nem deve estar se importando com o sofrimento da filha.

ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO E DOS PARÁGRAFOS

Uma boa redação é dividida em ideias relacionadas entre si ajustadas a uma ideia central que norteia todo o pensamento do texto. Um dos maiores problemas nas redações é estruturar as ideias para fazer com que o leitor entenda o que foi dito no texto. Fazer uma estrutura no texto para poder guiar o seu pensamento e o do leitor.

Parágrafo

O parágrafo organizado em torno de uma ideia-núcleo, que é desenvolvida por ideias secundárias. O parágrafo pode ser formado por uma ou mais frases, sendo seu tamanho variável. No texto dissertativo-argumentativo, os parágrafos devem estar todos relacionados com a tese ou ideia principal do texto, geralmente apresentada na introdução.

Embora existam diferentes formas de organização de parágrafos, os textos dissertativo-argumentativos e alguns gêneros jornalísticos apresentam uma estrutura-padrão. Essa estrutura consiste em três partes: a ideia-núcleo, as ideias secundárias (que desenvolvem a ideia-núcleo) e a conclusão (que reafirma a ideia-básica). Em parágrafos curtos, é raro haver conclusão.

Introdução: faz uma rápida apresentação do assunto e já traz uma ideia da sua posição no texto, é normalmente aqui que você irá identificar qual o problema do texto, o porque ele está sendo escrito. Normalmente o tema e o problema são dados pela própria prova.

Desenvolvimento: elabora melhor o tema com argumentos e ideias que apoiem o seu posicionamento sobre o assunto. É possível usar argumentos de várias formas, desde dados estatísticos até citações de pessoas que tenham autoridade no assunto.

Conclusão: faz uma retomada breve de tudo que foi abordado e conclui o texto. Esta última parte pode ser feita de várias maneiras diferentes, é possível deixar o assunto ainda aberto criando uma pergunta reflexiva, ou concluir o assunto com as suas próprias conclusões a partir das ideias e argumentos do desenvolvimento.

Outro aspecto que merece especial atenção são os conectores. São responsáveis pela coesão do texto e tornam a leitura mais fluente, visando estabelecer um encadeamento lógico entre as ideias e servem de ligação entre o parágrafo, ou no interior do período, e o tópico que o antecede.

Saber usá-los com precisão, tanto no interior da frase, quanto ao passar de um enunciado para outro, é uma exigência também para a clareza do texto.

Sem os conectores (pronomes relativos, conjunções, advérbios, preposições, palavras denotativas) as ideias não fluem, muitas vezes o pensamento não se completa, e o texto torna-se obscuro, sem coerência.

Esta estrutura é uma das mais utilizadas em textos argumentativos, e por conta disso é mais fácil para os leitores.

Existem diversas formas de se estruturar cada etapa dessa estrutura de texto, entretanto, apenas segui-la já leva ao pensamento mais direto.

NÍVEIS DE LINGUAGEM**Definição de linguagem**

Linguagem é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. A linguagem é individual e flexível e varia dependendo da idade, cultura, posição social, profissão etc. A maneira de articular as palavras, organizá-las na frase, no texto, determina nossa linguagem, nosso estilo (forma de expressão pessoal).

As inovações linguísticas, criadas pelo falante, provocam, com o decorrer do tempo, mudanças na estrutura da língua, que só as incorpora muito lentamente, depois de aceitas por todo o grupo social. Muitas novidades criadas na linguagem não vingam na língua e caem em desuso.

Língua escrita e língua falada

A língua escrita não é a simples reprodução gráfica da língua falada, por que os sinais gráficos não conseguem registrar grande parte dos elementos da fala, como o timbre da voz, a entonação, e ainda os gestos e a expressão facial. Na realidade a língua falada é mais descontraída, espontânea e informal, porque se manifesta na conversação diária, na sensibilidade e na liberdade de expressão do falante. Nessas situações informais, muitas regras determinadas pela língua padrão são quebradas em nome da naturalidade, da liberdade de expressão e da sensibilidade estilística do falante.

Linguagem popular e linguagem culta

Podem valer-se tanto da linguagem popular quanto da linguagem culta. Obviamente a linguagem popular é mais usada na fala, nas expressões orais cotidianas. Porém, nada impede que ela esteja presente em poesias (o Movimento Modernista Brasileiro procurou valorizar a linguagem popular), contos, crônicas e romances em que o diálogo é usado para representar a língua falada.

Linguagem Popular ou Coloquial

Usada espontânea e fluentemente pelo povo. Mostra-se quase sempre rebelde à norma gramatical e é carregada de vícios de linguagem (solecismo – erros de regência e concordância; barbarismo – erros de pronúncia, grafia e flexão; ambiguidade; cacofonia; pleonismo), expressões vulgares, gírias e preferência pela coordenação, que ressalta o caráter oral e popular da língua. A linguagem popular está presente nas conversas familiares ou entre amigos, anedotas, irradiação de esportes, programas de TV e auditório, novelas, na expressão dos estados emocionais etc.

A Linguagem Culta ou Padrão

É a ensinada nas escolas e serve de veículo às ciências em que se apresenta com terminologia especial. É usada pelas pessoas instruídas das diferentes classes sociais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais. Mais comumente usada na linguagem escrita e literária, reflete prestígio social e cultural. É mais artificial, mais estável, menos sujeita a variações. Está presente nas aulas, conferências, sermões, discursos políticos, comunicações científicas, noticiários de TV, programas culturais etc.

Gíria

A gíria relaciona-se ao cotidiano de certos grupos sociais como arma de defesa contra as classes dominantes. Esses grupos utilizam a gíria como meio de expressão do cotidiano, para que as mensagens sejam decodificadas apenas por eles mesmos.

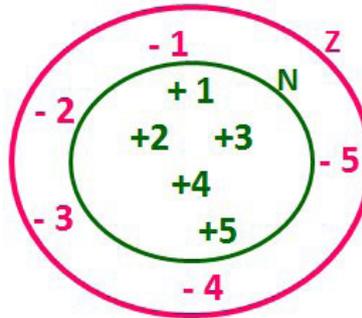
MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO LÓGICO-QUANTITATIVO
SOMENTE PARA OS CARGOS: PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO;
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: AEE E LIBRAS

1. Matemática Geral: Números inteiros: operações e propriedades. Números racionais, representação fracionária e decimal: operações e propriedades.	01
2. Razão, proporção e progressões.	10
3. Porcentagem.	12
4. Regra de três simples e composta.	13
5. Equação do 1.º grau.	15
6. Sistema métrico: medidas de tempo, comprimento, superfície e capacidade.	18
7. Média, mediana e moda. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos. Coleta, organização e apresentação de dados.	20
8. Análise combinatória: contagem, fatorial, permutações, arranjo, combinação. Probabilidade.	24
9. Geometria plana: ponto, reta, posição relativa entre duas retas, distância entre ponto e reta; inequações do 1º grau; área de triângulos.	30
10. Raciocínio lógico: Reconhecimento de sequências e padrões. Compreensão de estruturas lógicas. Dedução. Conclusão. Princípios de contagem e probabilidade. Verificação da verdade dos argumentos.	42

MATEMÁTICA GERAL: NÚMEROS INTEIROS: OPERAÇÕES E PROPRIEDADES. NÚMEROS RACIONAIS, REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA E DECIMAL: OPERAÇÕES E PROPRIEDADES

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.



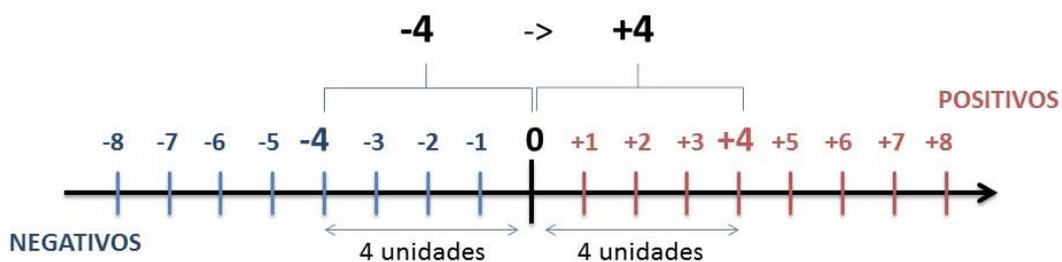
$N \subset Z$ (N está contido em Z)

Subconjuntos:

SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO	DESCRIÇÃO
*	Z^*	Conjunto dos números inteiros não nulos
+	Z_+	Conjunto dos números inteiros não negativos
* e +	Z^*_+	Conjunto dos números inteiros positivos
-	Z_-	Conjunto dos números inteiros não positivos
* e -	Z^*_-	Conjunto dos números inteiros negativos

Observamos nos números inteiros algumas características:

- **Módulo:** distância ou afastamento desse número até o zero, na reta numérica inteira. Representa-se o módulo por $| |$. 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 $a \times b$, $a \cdot b$ 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 **positivo**.

Sinais diferentes (+) (-); (-) (+) = resultado sempre **negativo**.

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*. $a^n = a \times a \times a \times \dots \times a$, 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. $(-a)^8 : (-a)^6 = (-a)^{8-6} = (-a)^2$

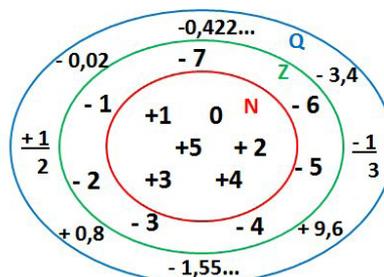
3) Potência de Potência: Conserva-se a base e multiplicam-se os expoentes. $[(-a)^5]^2 = (-a)^{5 \cdot 2} = (-a)^{10}$

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 não nulos
+	Q_+	Conjunto dos números racionais não negativos
* e +	Q^*_+	Conjunto dos números racionais positivos
-	Q_-	Conjunto dos números racionais não positivos
* e -	Q^*_-	Conjunto dos números racionais negativos

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:

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

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.

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

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.

a)

Parte não periódica com o período da dízima menos a parte não periódica.

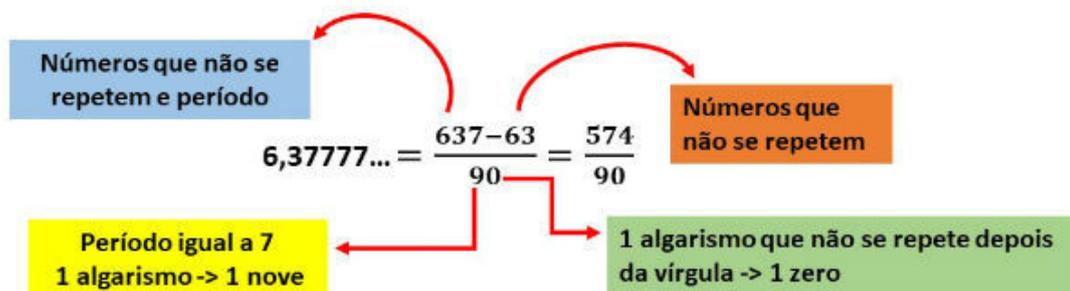
$$0,58333\dots = \frac{583 - 58}{900} = \frac{525}{900} = \frac{525 : 75}{900 : 75} = \frac{7}{12}$$

Simplificando

Parte não periódica com 2 algarismos Período com 1 algarismo 2 algarismos zeros 1 algarismo 9

Procedimento: para cada algarismo do período ainda se coloca um algarismo 9 no denominador. Mas, agora, para cada algarismo do antiperíodo se coloca um algarismo zero, também no denominador.

b)



$$6\frac{34}{90} \rightarrow \text{temos uma fração mista, transformando } -a \rightarrow (6 \cdot 90 + 34) = 574, \text{ logo: } \frac{574}{90}$$

Procedimento: é o mesmo aplicado ao item "a", acrescido na frente da parte inteira (fração mista), ao qual transformamos e obtemos a fração geratriz.

Exemplo:

(**PREF. NITERÓI**) Simplificando a expressão abaixo

Obtém-se $\frac{1,3333... + \frac{3}{2}}{1,5 + \frac{4}{3}}$:

- (A) $\frac{1}{2}$
- (B) 1
- (C) $\frac{3}{2}$
- (D) 2
- (E) 3

Resolução:

$$1,3333... = \frac{12}{9} = \frac{4}{3}$$

$$1,5 = \frac{15}{10} = \frac{3}{2}$$

$$\frac{\frac{4}{3} + \frac{3}{2}}{\frac{3}{2} + \frac{4}{3}} = \frac{\frac{17}{6}}{\frac{17}{6}} = 1$$

Resposta: B

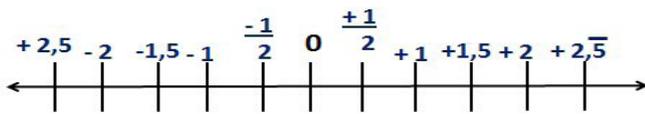
Caraterísticas dos números racionais

O **módulo** e o **número oposto** são as mesmas dos números inteiros.

Inverso: dado um número racional a/b o inverso desse número $(a/b)^{-n}$, é a fração onde o numerador vira denominador e o denominador numerador $(b/a)^n$.

$$\left(\frac{a}{b}\right)^{-n}, a \neq 0 = \left(\frac{b}{a}\right)^n, b \neq 0$$

Representação geométrica



Observa-se que entre dois inteiros consecutivos existem infinitos números racionais.

Operações

• **Soma ou adição:** como todo número racional é uma fração ou pode ser escrito na forma de uma fração, definimos a adição entre os números racionais $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$, da mesma forma que a soma de frações, através de:

$$\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{ad + bc}{bd}$$

• **Subtração:** a subtração de dois números racionais p e q é a própria operação de adição do número p com o oposto de q , isto é: $p - q = p + (-q)$

$$\frac{a}{b} - \frac{c}{d} = \frac{ad - bc}{bd}$$

ATENÇÃO: Na adição/subtração se o denominador for igual, conserva-se os denominadores e efetua-se a operação apresentada.

Exemplo:

(**PREF. JUNDIAI/SP – AGENTE DE SERVIÇOS OPERACIONAIS – MAKIYAMA**) Na escola onde estudo, $\frac{1}{4}$ dos alunos tem a língua portuguesa como disciplina favorita, $\frac{9}{20}$ têm a matemática como favorita e os demais têm ciências como favorita. Sendo assim, qual fração representa os alunos que têm ciências como disciplina favorita?

- (A) $\frac{1}{4}$
- (B) $\frac{3}{10}$
- (C) $\frac{2}{9}$
- (D) $\frac{4}{5}$
- (E) $\frac{3}{2}$

Resolução:

Somando português e matemática:

$$\frac{1}{4} + \frac{9}{20} = \frac{5 + 9}{20} = \frac{14}{20} = \frac{7}{10}$$

O que resta gosta de ciências:

$$1 - \frac{7}{10} = \frac{3}{10}$$

Resposta: B

• **Multiplicação:** como todo número racional é uma fração ou pode ser escrito na forma de uma fração, definimos o produto de dois números racionais $\frac{a}{b}$ e $\frac{c}{d}$, da mesma forma que o produto de frações, através de:

$$\frac{a}{b} \times \frac{c}{d} = \frac{ac}{bd}$$

• **Divisão:** a divisão de dois números racionais p e q é a própria operação de multiplicação do número p pelo inverso de q , isto é: $p \div q = p \times q^{-1}$

$$\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$$

Exemplo:

(**PM/SE – SOLDADO 3ª CLASSE – FUNCAB**) Numa operação policial de rotina, que abordou 800 pessoas, verificou-se que $\frac{3}{4}$ dessas pessoas eram homens e $\frac{1}{5}$ deles foram detidos. Já entre as mulheres abordadas, $\frac{1}{8}$ foram detidas.

Qual o total de pessoas detidas nessa operação policial?

- (A) 145
- (B) 185
- (C) 220
- (D) 260
- (E) 120

Resolução:

$$800 \cdot \frac{3}{4} = 600 \text{ homens}$$

$$600 \cdot \frac{1}{5} = 120 \text{ homens detidos}$$

Como $\frac{3}{4}$ eram homens, $\frac{1}{4}$ eram mulheres

$$800 \cdot \frac{1}{4} = 200 \text{ mulheres ou } 800 - 600 = 200 \text{ mulheres}$$

$$200 \cdot \frac{1}{8} = 25 \text{ mulheres detidas}$$

Total de pessoas detidas: $120 + 25 = 145$

Resposta: A

• **Potenciação:** é válido as propriedades aplicadas aos números inteiros. Aqui destacaremos apenas as que se aplicam aos números racionais.

A) Toda potência com expoente negativo de um número racional diferente de zero é igual a outra potência que tem a base igual ao inverso da base anterior e o expoente igual ao oposto do expoente anterior.

$$\left(-\frac{3}{5}\right)^{-2} = \left(-\frac{5}{3}\right)^2 = \frac{25}{9}$$

LEGISLAÇÃO DO ENSINO
SOMENTE PARA OS CARGOS: COORDENADOR PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA;
PEB II - ARTE; CIÊNCIAS; PEB II - EDUCAÇÃO FÍSICA; PEB II - GEOGRAFIA; PEB II - HISTÓRIA;
PEB II - INGLÊS; PEB II - LÍNGUA PORTUGUESA; PEB II - MATEMÁTICA

1. Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 152/11 e alterações).	01
2. Normas Regimentais para as Escolas Municipais de Itararé	08
3. Plano Municipal de Educação	15
4. Constituição Federal, art. 205-214	16
5. Resolução CNE/CP nº 2/2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular	19
6. Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	25
7. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 1º ao 6º, 53 a 59, 83 a 85	44
8. Resolução CNE/CEB nº 5/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	48
9. Resolução CNE/CEB nº 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).	52
10. Resolução CNE/CEB nº 7/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).	58

**PLANO DE CARREIRAS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO
MUNICIPAL (LEI COMPLEMENTAR Nº 152/11 E ALTERA-
ÇÕES)**

LEI COMPLEMENTAR Nº 152, DE 12 DE ABRIL DE 2011.

Institui Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Itararé e dá outras providências.

LUIZ CÉSAR PERÚCIO, Prefeito Municipal de Itararé, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele promulga e sanciona a seguinte lei complementar:

Art. 1º Fica instituído Plano de Carreira e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, conforme Anexos II e III desta Lei Complementar.

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
SEÇÃO I
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL**

Art. 2º A presente Lei Complementar estrutura e organiza o Magistério Público Municipal de Itararé, dentre outros, nos termos dos seguintes dispositivos legais:

- I - Constituição Federal;
- II - Constituição do Estado de São Paulo;
- III - Lei Federal nº 9394/96(L.D.B.);
- IV - Emenda Constitucional nº 53/06;
- V - Lei Federal nº 11.301/06;
- VI - Lei Federal nº 11.494/07;
- VII - Lei Federal nº 11.738/08;
- VIII - Resolução nº 2/2009 do Conselho Nacional de Educação;
- IX - Lei Orgânica do Município.

Art. 3º Para os efeitos desta Lei Complementar, integram a carreira do magistério os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, na direção, administração ou coordenação escolar, bem como no planejamento, na inspeção, na supervisão escolar, orientação e pesquisas educacionais levadas a efeito nas escolas municipais de educação básica e/ou classes descentralizadas e em órgãos técnicos da Secretaria Municipal da Educação.

**SEÇÃO II
DO PLANO E SEUS OBJETIVOS**

Art. 4º O Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal tem por objetivo a valorização dos profissionais da educação do Município em consonância com as necessidades e diretrizes do sistema municipal de ensino, através da organização e estruturação de sua carreira, tendo como perspectiva fundamental a melhoria da qualidade do ensino.

**SEÇÃO III
CONCEITOS BÁSICOS**

Art. 5º Para fins desta Lei Complementar, considera-se:

- I - Classe: conjunto de cargos e/ou funções de igual denominação;
- II - Série de Classes: conjunto de classes da mesma natureza, escalonadas de acordo com o grau de titulação mínimo exigido;

III - Cargo: o conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades cometidas a um funcionário;

IV - Função: o conjunto de atividades próprias de um cargo exercido em caráter temporário ou em substituição;

V - Nível: subdivisão dos cargos e funções existentes na classe, escalonados de acordo com a titulação;

VI - Padrão: letras de A a G, correspondentes à evolução funcional pela avaliação de desempenho;

VII - Carreira do Magistério: conjunto de cargos do Quadro do Magistério, de provimento efetivo, caracterizados pelo exercício de atividades do Magistério, na Educação Básica;

VIII - Quadro do Magistério: conjunto de cargos e funções do Magistério, próprios da Secretaria Municipal de Educação, destinado ao exercício de atividades docentes e de suporte pedagógico;

IX - Escola Municipal: instituição pública de ensino mantida pela Prefeitura do Município de Itararé, oferecendo educação básica, nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, incluindo as que oferecem modalidades de educação especial e de jovens e adultos integradas à educação básica;

X - Classe Descentralizada: classe isolada, localizada na área urbana, suburbana ou zona rural, própria de educação infantil, do ensino fundamental, de educação especial, de educação profissional e de jovens e adultos, integradas a uma escola municipal.

**CAPÍTULO II
DO QUADRO DO MAGISTÉRIO
SEÇÃO I
COMPOSIÇÃO**

Art. 6º O Quadro do Magistério é assim composto:

I - Série de Classes de Professores:

a) Professor de Educação Básica Infantil (PEBIN) e Professor de Educação Básica I - Ciclos I e II (PEB I); (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

b) Professor de Educação Básica II - Ciclos III e IV (PEB II). (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

II - Série de Classes de Suporte Pedagógico:

a) Coordenador Pedagógico - um em cada unidade de ensino e/ou dois para unidades que tenham 20 classes ou mais;

b) Vice-Diretor de Escola - um em cada unidade de ensino fundamental que funcione em mais de dois períodos;

c) Psicopedagogo - atuará com alunos da Rede Municipal de Ensino de todas as unidades de ensino, de acordo com a distribuição feita pela Secretaria Municipal de Educação;

d) Assessor Técnico Pedagógico - atuará na Oficina Pedagógica Municipal;

e) Diretor de Escola - um em cada unidade escolar de Educação Básica;

f) Assessor Técnico Educacional - atuará na Secretaria Municipal de Educação;

g) Supervisor Escolar - atuará na Secretaria Municipal de Educação;

h) Diretor Geral de Escolas - atuará na Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. O número de cargos e professores e de suporte pedagógico será determinado anualmente, conforme a necessidade, por lei específica.

**SEÇÃO II
DO CAMPO DE ATUAÇÃO**

Art. 7º Os ocupantes de cargos e/ou funções da série de classes de professores atuarão na seguinte conformidade:

I - Professor de Educação Básica Infantil (PEBIN), na Educação Infantil com alunos de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

II - Professor de Educação Básica I - Ciclos I e II (PEB I), nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, correspondentes aos Ciclos I e II; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

III - Professor de Educação Básica II - Ciclos III e IV (PEB II), nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, correspondentes aos Ciclos III e IV e em disciplinas específicas do Ensino Fundamental - Ciclos III e IV. (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

Art. 8º Os ocupantes das séries de classes de suporte pedagógico atuarão, conforme suas respectivas especialidades, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica do Sistema Municipal de Ensino.

CAPÍTULO III DO INGRESSO NO QUADRO DO MAGISTÉRIO

SEÇÃO I REQUISITOS

Art. 9º Os requisitos para o provimento dos cargos da Série de Classes de Professores e da série de Classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério ficam estabelecidos em conformidade com o Anexo I, que faz parte integrante desta Lei Complementar.

§ 1º As habilitações específicas referidas no Anexo I encontram-se definidas em legislação estadual e federal vigentes.

§ 2º O ingresso para a série de classes de professores e de suporte pedagógico se dará no nível, da titulação a que o ingressante fizer jus, de acordo com o artigo 26 e no padrão A dos Anexos II e III.

SEÇÃO II DAS FORMAS DE PROVIMENTO

Art. 10. O provimento dos cargos do Quadro do Magistério ocorrerá por ato de nomeação, da seguinte forma:

I - Em caráter efetivo, mediante concurso público de provas e títulos, para ingresso, em se tratando do exercício da docência (professores), psicopedagogia, coordenação pedagógica e direção de escola;

II - Em comissão, para o exercício dos demais cargos ou funções de suporte pedagógico.

§ 1º A nomeação em comissão deverá recair sobre titular de cargo do magistério municipal de Itararé, previsto nesta Lei Complementar.

§ 2º Os impedimentos legais e temporários dos ocupantes de cargos da série de classes de professores e suporte pedagógico comportarão substituição, disciplinada em regulamento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

SEÇÃO III DOS CONCURSOS

Art. 11. Os concursos públicos previstos no inciso I do artigo 10 da presente Lei Complementar reger-se-ão por instruções especiais contidas em editais próprios, veiculados nos órgãos de imprensa locais.

Parágrafo único. O prazo de validade do concurso público para ingresso na carreira do magistério será de 02 anos, a contar da data de sua homologação, podendo ser prorrogado uma vez, por igual período.

SEÇÃO IV DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

O integrante do quadro do magistério nomeado em caráter efetivo fica sujeito ao Estágio Probatório e suas consequências, de acordo com o previsto no Estatuto e/ou Plano de Carreira e Remuneração dos Funcionários Públicos Municipais de Itararé.

Art. 12. O servidor nomeado cumprirá estágio probatório pelo período de 03(três) anos, de acordo com a legislação em vigor.

§ 1º Durante o estágio probatório o servidor será acompanhado pela equipe de suporte da unidade escolar e Secretaria Municipal de Educação, que proporcionará meios para a sua integração e favorecerá o desenvolvimento de suas potencialidades em relação aos interesses da sociedade.

§ 2º O servidor será submetido à avaliação de desempenho, com vistas a sua permanência, ou não, no cargo efetivo.

§ 3º Cabe à Secretaria Municipal de Educação e ao setor responsável da Prefeitura Municipal garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação do desempenho dos servidores em estágio probatório.

CAPÍTULO IV DAS FUNÇÕES TEMPORÁRIAS SEÇÃO I

DO PREENCHIMENTO DAS FUNÇÕES TEMPORÁRIAS

Art. 13. O preenchimento das funções temporárias por mais de 15(quinze) dias, da série de classes de professores, processar-se-á mediante admissão pelo regime jurídico da CLT, precedido de processo seletivo e de acordo com o previsto no artigo 77, inciso XI e parágrafo 2º, da Lei Orgânica do Município de Itararé.

Parágrafo único. A admissão, de que trata este artigo, far-se-á observada a ordem de preferência prevista no artigo 32 desta Lei Complementar e nas seguintes hipóteses:

1 - Para a regência de classes titulares estejam afastados a qualquer título;

2 - Para a regência de classes e/ou ministrar aulas decorrentes de cargos vagos ou que não tenham sido criados ainda;

3 - Para a regência de classes e/ou ministrar aulas em projetos específicos da Secretaria e/ou das escolas municipais;

4 - Para atuação docente na educação básica em situações onde o número reduzido de aulas não comportar provimento de cargo;

5 - Para assumir aulas de reforço ou recuperação.

SEÇÃO II REQUISITOS

Art. 14. Os requisitos para o preenchimento das funções temporárias da série de classes previstas no artigo anterior serão os mesmos fixados no Anexo I desta Lei Complementar.

SEÇÃO III DA SELEÇÃO

Art. 15. O preenchimento das funções temporárias da série de classes de professores do Quadro do Magistério processar-se-á mediante admissão, antecedida de processo seletivo simplificado através de prova objetiva.

Parágrafo único. (Revogado pela Lei Complementar nº 250/2018)

Art. 16. Os processos seletivos, tratados no artigo anterior, serão regulamentados e supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação e realizados por empresa especializada contratada especialmente para esse fim.

CAPÍTULO V DA MOVIMENTAÇÃO DE PESSOAL

Art. 17. O órgão de lotação e exercício de cargos que compõem o Quadro do Magistério é o seguinte:

I - Unidade Escolar: professor, coordenador pedagógico, vice-diretor de escola e diretor de escola.

II - Secretaria Municipal de Educação: Assessor Técnico Pedagógico, Assessor Técnico Educacional, Supervisor Escolar e Diretor Geral de Escolas.

III - O psicopedagogo terá como órgão de lotação uma unidade escolar municipal designada para esse fim e terá como locais de exercício os designados de acordo com o artigo 6º, alínea c, desta Lei Complementar.

Art. 18. A mobilidade do pessoal efetivo lotado nas unidades escolares far-se-á anualmente através de inscrição no processo de remoção, para igual cargo de outra unidade que mantenha o nível e modalidade de ensino correspondente, na forma a ser regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. O concurso de remoção sempre deverá preceder o ingresso para provimento dos cargos da carreira do Magistério e somente poderão ser oferecidas em concurso de ingresso as vagas remanescentes do concurso de remoção.

CAPÍTULO VI DA JORNADA DE TRABALHO SEÇÃO I DO PESSOAL DOCENTE

Art. 19. Os ocupantes de cargos da série de classes de professores no desempenho das atividades previstas no artigo 3º desta Lei Complementar, estarão sujeitos a jornadas semanais de trabalho, compostas de aulas e atividades extra-classe, na seguinte conformidade:

I - Jornada de 30 horas/aula para professores de Educação Básica Infantil (PEBIN), professores de Educação Básica (PEB I), ciclos I e II, sendo 25 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 05 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 02 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo e capacitação permanente e 03 horas/aula em local de livre escolha, para preparação de aulas/material didático-pedagógico; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

II - Jornada de 30 horas/aula semanais para professores de Educação Básica das Salas de Recursos da Educação Especial, sendo 25 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 05 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 02 horas para horário pedagógico coletivo e 03 horas/aulas para preparação de aulas; material didático-pedagógico; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

III - Jornada de 40 horas/aula semanais para professores da Educação Básica II (PEB II), ciclos III e IV, sendo 33 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 07 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 03 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo e capacitação permanente e 04 horas/aula em local de livre escolha, para preparação de aulas/material didático-pedagógico; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

IV - Jornada de 30 horas/aula semanais para professores da Educação Básica II (PEB II), ciclos III e IV, sendo 25 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 05 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 02 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo e capacitação permanente e 03 horas/aula em local de livre escolha, para preparação de aulas/material didático-pedagógico; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

V - Jornada de 20 horas/aula semanais para professores da Educação Básica II (PEB II), ciclos III e IV, sendo 16 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 04 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 02 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo e capacitação permanente e 02 horas/aula em local de livre escolha, para preparação de aulas/material didático-pedagógico; (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

VI - Jornada reduzida de 12 horas/aula semanais para professores da Educação Básica II (PEB II), ciclos III e IV, sendo 10 horas/aula de trabalho com alunos em classe e 02 horas/aula destinadas a atividades extra-classe, destas correspondendo 02 horas/aula de trabalho pedagógico coletivo e capacitação permanente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

§ 1º As atividades extra-classe corresponderão a 20% do total de aulas efetivamente ministradas, desprezadas as frações inferiores a cinco décimos.

§ 2º As atividades extra-classe serão realizadas na Unidade Escolar ou em local determinado pela Secretaria Municipal de Educação, em período diverso daquele em que o professor ministra suas aulas, exceto para aqueles que atuam exclusivamente no período noturno, que deverão anteceder ou seguir-se o período.

§ 3º A jornada executada exclusivamente no período noturno não poderá exceder a carga de 24 horas/aula semanais.

§ 4º Na hipótese de acumulação de dois cargos de professor ou de um cargo de professor com um cargo de suporte pedagógico, a carga horária total não poderá ultrapassar o limite de 44(quarenta e quatro) horas/aula semanais.

§ 5º O disposto no parágrafo anterior aplica-se aos ocupantes de funções temporárias.

§ 6º Para efeito desta Lei Complementar a hora de trabalho terá a duração de 60 minutos, dentre os quais 50 minutos serão destinados à tarefa de ministrar aula.

§ 7º Fica assegurado ao professor, no mínimo, 15 minutos consecutivos de descanso, por período letivo.

§ 8º Sempre que o número de aulas de um bloco pela sua indivisibilidade exceder a jornada mínima a que o professor está sujeito, ele obrigatoriamente assumirá como carga suplementar o número de aulas mínimo acima de sua jornada.

§ 9º Os incisos V e VI deste artigo vigorarão somente no ano letivo de 2011, perdendo seu efeito a partir de 1º de janeiro de 2012.

Art. 20. Os professores de Educação Básica II - Ciclo III e IV (PEB II), ocupantes de funções temporárias deverão ser remunerados conforme carga horária que efetivamente vierem a cumprir. (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

Art. 21. Os professores efetivos sujeitos às jornadas previstas no artigo 19 desta Lei Complementar poderão exercer carga suplementar de trabalho, até o limite de 44 horas/aula semanais.

Art. 22. Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo professor, além das fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

Parágrafo único. O número de horas/aula semanais de carga suplementar de trabalho corresponderá à diferença entre o limite de 44(quarenta e quatro) horas/aula e o número de horas/aula previsto nas jornadas de trabalho a que se refere o artigo 19 desta lei complementar.

**SEÇÃO I
DO PESSOAL DE SUPORTE PEDAGÓGICO**

Art. 23. Os integrantes da série de classes de suporte pedagógico estarão sujeitos a uma jornada de 40 horas/relógio semanais.

**CAPÍTULO VII
DOS AFASTAMENTOS**

Art. 24. Os integrantes do Quadro do Magistério poderão ser afastados do exercício de seu cargo, respeitado o interesse da administração e os direitos do funcionário, para os seguintes fins:

I - promover cargo em comissão ou função gratificada;

II - exercer atividades inerentes ou correlatas às do magistério no Sistema Educacional do Município;

III - exercer cargo ou substituir ocupantes de cargos durante seus impedimentos legais e temporários, pertencentes à mesma série de classes ou não, bem como em outras modalidades de ensino;

IV - para frequentar cursos presenciais de mestrado ou doutorado, de acordo com a frequência auferida no referido curso e no caso de desistência ou reprovação, o servidor deverá restituir aos cofres públicos os valores recebidos pela frequência;

§ 1º O beneficiário do inciso anterior deverá permanecer por um período mínimo de dois anos no Magistério Público Municipal e contribuir com o seu projeto de pesquisa na sua rede de ensino.

§ 2º São consideradas atividades inerentes às do magistério aquelas próprias do cargo ou função do Quadro do Magistério, conforme artigo 67 da Lei Federal nº 9.394/96 (LDB), com redação dada pela Lei Federal nº 11.301, de 10 de maio de 2006.

§ 3º São consideradas atividades correlatas às do magistério aquelas relacionadas à docência em outras modalidades de ensino, dentro da Educação Básica, bem como as de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, administração escolar, capacitação dos integrantes do Quadro do Magistério, direção, assistência e assessoramento técnico, exercidas na sede da Secretaria Municipal de Educação ou em outros órgãos da administração, desde que voltados para o atendimento das necessidades educacionais.

§ 4º Enquanto perdurar o afastamento, o substituto faz jus ao pagamento da diferença de seu cargo ou função substituídos, conservando o mesmo padrão de retribuição de sua classe e/ou gratificação a que fizer jus na função substituída.

§ 5º O afastamento para prover cargo em comissão ou função gratificada em atividades estranhas ao magistério interrompe para a evolução funcional e avaliação de desempenho, conforme legislação.

**CAPÍTULO VIII
DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Art. 25. A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino será assegurada através de programas de aperfeiçoamento em serviço, formação continuada e de outras atividades de atualização profissional, promovidos ou autorizados pela Secretaria Municipal de Educação de Itararé ou através de cursos realizados por instituições reconhecidas pelo MEC.

**CAPÍTULO IX
DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL**

Art. 26. A evolução funcional é a passagem do cargo a nível retributivo mais elevado na classe a que pertencem os profissionais do magistério, mediante a apresentação de títulos que comprovem o crescimento da sua capacidade profissional, escolaridade e titulação, conforme segue:

a) Professor de Educação Básica Infantil (PEBIN) e Professor de Educação Básica I - Ciclos I e II (PEB I); (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

Nível I - Formação em nível médio (Magistério);

Nível II - Conclusão de curso de pedagogia;

Nível III - Conclusão de curso de pós-graduação lato sensu, na área de Educação;

Nível IV - Conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado);

Nível V - Conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu (doutorado).

b) Professor de Educação Básica II - Ciclos III e IV (PEB II). (Redação dada pela Lei Complementar nº 168/2011)

Nível I - Graduação específica na área de atuação;

Nível II - Conclusão de curso pós-graduação lato sensu, na área de Educação;

Nível III - Conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado);

Nível IV - Conclusão de curso pós-graduação stricto sensu (doutorado).

c) Profissionais de suporte pedagógico:

Nível I - Formação de acordo com os requisitos exigidos para a função;

Nível II - Conclusão de curso de pós-graduação lato sensu, na área de Educação;

Nível III - Conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado);

Nível IV - Conclusão de curso de pós-graduação stricto sensu (doutorado)

Parágrafo único. Os comprovantes devem ser de instituições credenciadas pelo MEC e os cursos de graduação, mestrado e doutorado deverão, ainda, ter autorização própria, e nenhum curso poderá ser cumulativo.

Art. 27. O integrante do Quadro do Magistério deverá, ainda, perceber adicional por tempo de serviço de 5%(cinco por cento) a cada período de 5(cinco) anos de serviços prestados exclusivamente no Município de Itararé, conforme previsto no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Itararé.

Parágrafo único. Os adicionais previstos neste artigo bem como a sexta-parte dos vencimentos serão concedidos de acordo com os critérios estabelecidos no Plano de Carreira e/ ou Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Itararé.

DA AVALIAÇÃO

Art. 28. A avaliação de desempenho, que não se confunde com a do Estágio Probatório, terá como objetivo verificar se o integrante do quadro do magistério atingiu o perfil desejado para a competência na prática docente ou de apoio pedagógico, que poderá acarretar a mudança de padrão, numa escala de A a G, conforme previsto nos Anexos II e III desta Lei Complementar.

Art. 29. A avaliação de desempenho levará em consideração os seguintes itens

I - a qualificação de acordo com o artigo 31 desta Lei Complementar;

II - os resultados de avaliação externa (Federal e/ou Estadual) na Rede Municipal de Ensino;

III - a frequência.

Art. 30. A cada quinquênio, sendo o primeiro de 2011 a 2015, será realizada avaliação dos seguintes itens:

I - o número de horas cumpridas em cursos de qualificação, conforme artigo 31 desta lei complementar, na seguinte conformidade:

a) 1(um) ponto a cada 50(cinquenta) horas de cursos de qualificação de no mínimo 4(quatro) horas cada um, totalizando, no máximo, 5(cinco) pontos a cada 5(cinco) anos;

b) 3(três) pontos para cada curso de aperfeiçoamento, no mínimo, 180 horas, computados, cada um, uma única vez.

c) 5(cinco) pontos para cada curso de pós-graduação lato sensu, de no mínimo 360 horas, computados, cada um, uma única vez, desde que não tenha sido utilizado para evolução funcional e por enquadramento no nível da titulação.

d) os cursos previstos neste artigo serão considerados por um período de 5(cinco) anos e realizados a partir de 2011, com exceção do primeiro quinquênio que serão considerados os cursos realizados a partir de 2006 e que ainda não tenham sido utilizados para a evolução funcional.

II - a partir de 2011, sempre que a média observada do último IDEB for igual ou superior que a última meta projetada para a Rede Municipal de Ensino, ou em outra avaliação que o substitua, todos os professor e pessoal de suporte pedagógico em exercício, por ocasião da avaliação, terão consignados 2,5(dois pontos e meio).

III - os integrantes do Quadro do Magistério que no ano tiverem até seis dias de ausência, terão computados 1(um) ponto e de sete a doze ausências, terão computados 0,5(meio) ponto, por período de cinco anos, exceto nojo, CRT e TER.

Parágrafo único. Se houver a divulgação de duas ou mais metas previstas no interstício de cinco anos, a partir de 2011, previstas no inciso II, serão considerados 5(cinco) pontos.

Art. 31. Conforme quinquênios estabelecidos a partir de 2011, os integrantes do Quadro do Magistério que integralizarem 7(sete) pontos ao final de cada quinquênio serão promovidos ao padrão de salário imediatamente superior ao que se encontram, respeitando o interstício de cinco anos para cada evolução.

CAPÍTULO X

DA CLASSIFICAÇÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE CLASSES/AULAS

Art. 32. Para fins de atribuição de classes ou aulas, os docentes do mesmo campo de atuação das classes ou das aulas a serem atribuídas serão classificados, observada a seguinte ordem de preferência:

I - quanto à situação funcional:

a) titulares de cargos, providos mediante concurso de provas e títulos correspondentes às classes ou aos componentes curriculares das aulas a serem atribuídas;

b) demais titulares de cargos correspondentes aos componentes curriculares das aulas ou classes a serem atribuídas;

c) servidores declarados estáveis nos termos do artigo 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, ocupantes de funções temporárias correspondentes às classes ou aos componentes curriculares das aulas a serem atribuídas;

d) servidores admitidos para o exercício de Funções Temporárias da série de classes de docentes.

II - Quanto à habitação:

Titular de Cargo:

A específica do cargo.

III - Quanto ao tempo de serviço:

a) tempo de serviço na unidade escolar como professor no campo de atuação referente às classes ou aulas a serem atribuídas;

b) tempo de serviço no cargo ou função temporária do Magistério Público Municipal de Itararé, contados separadamente, como docente no campo de atuação referente às classes ou aulas a serem atribuídas;

c) tempo de serviço no Magistério Público Municipal de Itararé.

IV - Quanto aos títulos:

a) certificado de aprovação em concurso público do Município de Itararé, na área específica, exceto o título que foi utilizado para o ingresso;

b) conclusão de Cursos de Especialização lato sensu, com 360 horas e stricto sensu(doutorado ou mestrado), correspondentes à área específica de atuação do professor ou na área de educação.

Art. 33. A função temporária será preenchida de acordo com a classificação obtida no processo seletivo realizado especificamente para esse fim. (Redação dada pela Lei Complementar nº 250/2018)

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação, expedirá normas complementares necessárias ao cumprimento deste artigo, estabelecendo, inclusive, as ponderações quanto ao tempo de serviço e valores dos títulos.

CAPÍTULO XI DOS DIREITOS E DEVERES SEÇÃO I DOS DIREITOS

Art. 34. Além dos previstos em outras normas, são direitos do integrante do Quadro do Magistério:

I - garantia de igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico;

II - participar das deliberações relacionadas às atividades de suas unidades escolares e das alterações nas normas da carreira;

III - dispor de informações educacionais, bibliografia, material didático e outros recursos que facilitem sua prática profissional, bem como ampliem seus conhecimentos e melhorem seu desempenho;

IV - garantia na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, alicerçados nos princípios psicopedagógicos;

V - ter assegurada, mediante prévia consulta e autorização da Secretaria Municipal de Educação, a oportunidade de frequentar cursos de aperfeiçoamento e treinamento que possibilitem o aprimoramento profissional;

VI - receber, através dos serviços especializados da Secretaria Municipal de Educação, orientação e assistência, que estimulem e contribuam para melhor desempenho profissional;

VII - dispor, em seu local de trabalho, de instalações e recursos técnico-pedagógicos suficientes e apropriados ao exercício de suas funções;

VIII - reunir-se na Unidade Escolar, para tratar de assuntos de interesse da classe e da educação em geral, sem prejuízo de seu horário regular de trabalho, contando para isto com prévio consentimento do superior imediato;

IX - receber remuneração condizente com a classe, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme estabelecido por esta lei complementar;

X - receber remuneração por serviço extraordinário quando devidamente convocado para esta finalidade, independentemente da classe a que pertencer;

XI - perceber diárias, bem como auxílio transporte, quando convocado para desenvolver atividades profissionais fora dos limites do Município;

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS
SOMENTE PARA OS CARGOS: COORDENADOR PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA;
PEB II - ARTE; CIÊNCIAS; PEB II - EDUCAÇÃO FÍSICA; PEB II - GEOGRAFIA; PEB II -
HISTÓRIA; PEB II - INGLÊS; PEB II - LÍNGUA PORTUGUESA; PEB II - MATEMÁTICA

1. Alfabetização. Construção da representação da linguagem escrita. Leitura. Evolução da escrita.	01
2. Ensino e aprendizagem	07
3. As inteligências múltiplas e seus estímulos: relação entre inteligência e aprendizagem.	09
4. Novas competências profissionais para ensinar: competências que se pretendem nos alunos e professores e como desenvolvê-las.	11
5. Teorias Psicogenéticas - Piaget, Wallon e Vygostsky.	12
6. Inclusão escolar.	16
7. Tópicos de Didática: Prática educativa, Pedagogia e Didática;	23
8. Didática e democratização do ensino;	28
9. Teoria da Instrução e do Ensino;	32
10. O processo de ensino na escola;	33
11. O processo de ensino e o estudo ativo;	36
12. Os objetivos e conteúdo de ensino; Os métodos de ensino; A aula como forma de organização do ensino; A avaliação da aprendizagem escolar;	36
13. O planejamento escolar;	47
14. Relações professor-aluno na sala de aula.	50
15. Disciplina e indisciplina na escola.	51
16. Teorias psicogenéticas.	67

**ALFABETIZAÇÃO. CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO
DA LINGUAGEM ESCRITA. LEITURA. EVOLUÇÃO DA
ESCRITA**

A alfabetização é um termo muito conhecido para quem não é da área da educação: todos sabem instintivamente que, quando falamos sobre alguém ser alfabetizado, quer dizer que essa pessoa aprendeu a ler e a escrever. No entanto, o termo alfabetização científica não é tão familiar, inclusive entre as pessoas que trabalham com educação. Em meio a tantas definições confusas e até a um uso excessivo do termo em contextos não tão apropriados, a alfabetização científica permanece sendo um tema muito falado, mas pouco aplicado.

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

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

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

Capitaneada pelas publicações de Angela Kleiman, (95) Magda Soares (95, 98) e Tfouni (95), a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

As dimensões do aprender a ler e a escrever

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

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

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

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

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

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

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

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

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

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

O desafio de ensinar a ler e a escrever

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

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

1) O embate conceitual

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

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

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

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

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

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimilados), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

2) O embate ideológico

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

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

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

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

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

ALFABETIZAR LETRANDO



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

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

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

Perspectivas das pesquisas sobre letramento

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

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

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas. (2001, p. 269)¹

Aspectos linguísticos da alfabetização.

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

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

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

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

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

Ressignificando a alfabetização

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

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

¹Por Silvia M. Gasparian Colello

Essa, representante legítima da maior parcela da população infantil brasileira, é filha de operários que, na melhor das hipóteses têm o 1º grau completo. Dispõe de poucos materiais de escrita em sua casa, talvez um jornal que chega eventualmente [...] seus pais não têm tempo e disposição para ler ou contar histórias, as quais poderiam abrir-lhes as portas para o mundo abstrato da linguagem. Além de ter a criança não freqüentou a pré-escola, desconhece o que seja uma sala de aula ou convívio organizado com outras crianças, teve poucos contatos significativos com lápis, papel, tintas e lápis de cor.

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

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

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

É nesse sentido que a Linguística vem contribuindo para esse processo, como constata Josefi (2002, p.2) dizendo que “Tal fato, talvez, constitua-se na principal contribuição para a ressignificação da alfabetização na escola, onde a compreensão de teorias sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita passa a ser mais importante do que a escolha de uma determinada metodologia.” Entre as mudanças ocorridas com a introdução da Linguística na Alfabetização está a troca do método fônico (criado pelo linguista Bloomfield, que consiste em aprender a escrever decorando os sons das letras, num processo mecânico) para a concepção construtivista que se dá muito mais pelos aspectos sociais? características dos educandos? do que pela livre escolha dos professores, já que a comunicação mundial está muito mais ágil e as pessoas estão cada vez mais informadas e, talvez conscientes da sua linguagem. Consequentemente elas estão indo para a escola sabendo muito mais coisas do mundo e podendo contribuir muito mais com as informações trabalhadas em aula, gerando, assim, um certo desconforto em quem acredita que o professor é o dono do saber, pois os alunos demonstram mais agitação e descontentamento com o que é discutido em aula.

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

Considerações sobre a linguística

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

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

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

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

A prática linguística na alfabetização

No início da alfabetização

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

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

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

No final da alfabetização

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

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

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

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

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

Enfim, podemos constatar as muitas contribuições da Linguística na Alfabetização, que podem ser ampliados e com certeza serão, pois os linguistas e pedagogos estão constantemente buscando novas propostas para adequar o ensino da leitura e da escrita à atualidade.²

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

Características da linguagem oral

- Há uma maior aproximação entre emissor e receptor.
- Estabelece um contato direto com o destinatário.
- É mais espontânea e informal, usufruindo de maior liberdade.
- Há uma maior tolerância relativamente ao cumprimento da norma culta.
- É passageira e encontra-se em permanente renovação, não deixando qualquer registro.
- Não requer escolarização, sendo um processo aprendido socialmente.
- Usa recursos extralinguísticos como entonação, gestos, postura e expressões faciais que facilitam a compreensão da mensagem.
- Não ocorre sempre linearidade de pensamento, sendo possível a existência de rupturas e desvios no raciocínio.
- Apresenta repetições e erros que não podem ser corrigidos.
- Apresenta maioritariamente um vocabulário reduzido e construções fráscas mais simples.

Características de linguagem escrita

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

²Fonte: www.webartigos.com – Por Lisiane Raupp da Costa

- Possibilita a revisão do conteúdo e a correção dos erros.
- Deve apresentar um vocabulário variado e construções fráscas mais elaboradas.

Quando usar a linguagem oral e a linguagem escrita?

Essas duas formas de linguagem são usadas diariamente pelos falantes.

A linguagem oral é usada em...

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

A linguagem escrita é usada em...

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

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

Há momentos que exigem uma linguagem falada extremamente cuidada, como entrevistas de emprego, discursos, apresentações públicas,... Há também situações em que uma linguagem escrita mais descontraída e próxima da oralidade é aceitável, como em chats, fóruns, mensagens do celular,...³

Leitura

A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo, portanto é necessário estar atento a esta questão, pois a ausência da leitura acaba sendo uma forma de exclusão.

Dessa forma, este trabalho objetiva-se discutir qual é o papel da escola no desenvolvimento da leitura e na formação do leitor, propondo estratégias metodológicas que visam ampliar essa prática em sala de aula.

O trabalho foi realizado com base nas teorias de Martins (2002), Marisa Lajolo (2004), Yunes (1985) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (1997), todos tem por finalidade conceituar a leitura não só como uma das ferramentas mais importantes para o estudo e o trabalho, mas um dos grandes prazeres da vida.

Desenvolvimento

A leitura é expressão estética da vida e contribui significativamente para a formação do indivíduo, influenciando-o nas diversas formas de se encarar a vida.

A leitura permite entrar em contato com um mundo desconhecido, viajar e conhecer lugares e épocas diferentes, ampliando a capacidade cognitiva de cada ser.

³Fonte: www.duvidas.dicio.com.br

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA CICLOS I E II (PEB I)

1. Base Nacional Comum Curricular: Introdução: marcos legais, fundamentos, pacto Inter federativo; Estrutura da BNCC; A etapa do Ensino Fundamental: O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; Anos Iniciais: Competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.	01
2. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	28
3. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos.	35
4. Tópicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental; Conteúdos; Orientações Didáticas: Autonomia; Diversidade; Interação e cooperação; Disponibilidade para a aprendizagem; Organização do tempo; Organização do espaço; Seleção de material; Temas Transversais.	42
5. Ensinando a ler, escrever e resolver problemas.	70

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTRODUÇÃO: MARCOS LEGAIS, FUNDAMENTOS, PACTO INTERFEDERATIVO; ESTRUTURA DA BNCC; A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA; ANOS INICIAIS: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS, UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES NAS ÁREAS DE LINGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA, CIÊNCIAS HUMANAS E ENSINO RELIGIOSO

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 norteiam 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 XXI, 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.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)¹⁴.

Base Nacional Comum Curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
 - decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
 - conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
 - construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
 - selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
 - criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
 - manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.
- Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena,

Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua¹⁵.

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos.

Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços.

Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos.

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas.

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas.

Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental– Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. Conforme reconhecem as DCN,

“é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).”