

DE ACORDO COM O EDITAL Nº 79/2026 – SEPLA-RH



SANTOS-SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS - SÃO PAULO

PROFESSOR ADJUNTO I

- ▶ Língua Portuguesa
- ▶ Conhecimentos Gerais – Núcleo Comum
- ▶ Conhecimentos Gerais - Professor Adjunto I
- ▶ Conhecimentos Específicos
- ▶ Bibliografia - Conteúdos Pedagógicos

CONTEÚDO DIGITAL

- ▶ Legislação e Documentos Normativos
- ▶ Legislação Municipal e Documentos da Rede Municipal de Ensino de Santos

BÔNUS
CURSO ON-LINE

- PORTUGUÊS
- INFORMÁTICA





AVISO IMPORTANTE: **Este é um Material de Demonstração**

Este arquivo representa uma prévia exclusiva da apostila.

Aqui, você poderá conferir algumas páginas selecionadas para conhecer de perto a qualidade, o formato e a proposta pedagógica do nosso conteúdo. Lembramos que este não é o material completo.



POR QUE INVESTIR NA APOSTILA COMPLETA?



- × Conteúdo totalmente alinhado ao edital.
- × Teoria clara, objetiva e sempre atualizada.
- × Dicas práticas, quadros de resumo e linguagem descomplicada.
- × Questões gabaritadas.
- × Bônus especiais que otimizam seus estudos.

Aproveite a oportunidade de intensificar sua preparação com um material completo e focado na sua aprovação:
Acesse agora: www.apostilasopcao.com.br

Disponível nas versões impressa e digital, com envio imediato!

Estudar com o material certo faz toda a diferença na sua jornada até a APROVAÇÃO.





SANTOS-SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS

PROFESSOR ADJUNTO I

EDITAL Nº 79/2026 – SEPLA-RH

CÓD: OP-040AG-26
7901183004232

ÍNDICE

Língua Portuguesa

1. Leitura, compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros, com identificação de tema, finalidade, ideia central, informações explícitas e implícitas, relações entre partes do texto e efeitos de sentido produzidos em situações comunicativas	11
2. Produção de sentidos em textos verbais e multimodais, considerando contexto, interlocutores, finalidade, ponto de vista, argumentos, inferências e adequação vocabular	12
3. Coesão, coerência e organização textual em situações de leitura e reescrita, com atenção à clareza, à progressão das ideias, à articulação entre frases e parágrafos e à manutenção do sentido original	16
4. Emprego da norma-padrão da língua portuguesa em situações formais de comunicação	17
5. Concordância	18
6. Regência.....	20
7. Crase	21
8. Pontuação	22
9. Ortografia oficial	23
10. Acentuação gráfica.....	24
11. Uso de pronomes.....	26
12. Tempos verbais	26
13. Colocação pronominal, sempre em abordagem aplicada ao texto.....	29
14. Variação linguística, adequação da linguagem ao contexto, diferenças entre oralidade e escrita, linguagem formal e informal e escolhas linguísticas adequadas à atuação docente e institucional	30
15. Gêneros textuais presentes no cotidiano escolar e administrativo, tais como comunicados, orientações, registros, relatórios, textos informativos, instrucionais, pedagógicos e normativos.....	32
16. Reescrita de frases e parágrafos, com foco em clareza, correção gramatical, concisão, coerência, paralelismo, substituição vocabular e adequação à norma-padrão	33

Conhecimentos Gerais – Núcleo Comum

1. Fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e políticos da educação escolar.....	41
2. Função social da escola pública	47
3. Direito à educação; democratização do acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes.....	48
4. Legislação educacional: Constituição Federal.....	53
5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	56
6. Estatuto da Criança e do Adolescente	76
7. Plano Nacional de Educação	116
8. Plano Municipal de Educação de Santos.....	121
9. Diretrizes Curriculares Nacionais	146
10. Base Nacional Comum Curricular	155
11. Currículo Santista; e legislação municipal pertinente à educação	202
12. Base Nacional Comum Curricular e Currículo Santista: competências gerais da Educação Básica; direitos de aprendizagem; campos de experiências; áreas do conhecimento; componentes curriculares; habilidades; progressão curricular; e articulação entre currículo, planejamento, ensino e avaliação.....	203
13. Organização da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e demais modalidades de ensino; princípios, finalidades, etapas, transições escolares e garantia do direito à aprendizagem	207

ÍNDICE

14. Didática e organização do trabalho pedagógico: objetivos de aprendizagem, planejamento anual, sequências didáticas, projetos, metodologias ativas, investigação, resolução de problemas, interdisciplinaridade, contextualização e práticas colaborativas.....	211
15. Avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica, formativa e somativa; instrumentos e registros; acompanhamento do percurso dos estudantes; devolutiva pedagógica; recuperação contínua; recomposição das aprendizagens; análise de evidências e replanejamento.....	215
16. Letramentos, multiletramentos, numeramento e cultura digital: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, escuta, análise linguística, raciocínio matemático, linguagem multimodal e uso crítico de tecnologias educacionais	220
17. Educação inclusiva: direitos das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação; acessibilidade; desenho universal para aprendizagem; atendimento educacional especializado; adaptações razoáveis; tecnologia assistiva; trabalho colaborativo e eliminação de barreiras	224
18. Diversidade, equidade e direitos humanos: relações étnico-raciais; história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; gênero; territorialidades; vulnerabilidades sociais; cultura de paz; prevenção ao bullying; e enfrentamento de preconceitos e discriminações.....	228
19. Gestão da sala de aula e convivência escolar: organização de tempos, espaços e agrupamentos; mediação de conflitos; vínculo pedagógico; escuta ativa; participação dos estudantes; relação escola-família-comunidade; projeto político-pedagógico; gestão democrática e trabalho coletivo docente	232
20. Ética profissional, responsabilidade do servidor público, proteção integral da criança e do adolescente, sigilo, registro pedagógico, comunicação institucional e atuação docente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santos	236

Conhecimentos Gerais - Professor Adjunto I

1. Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções de infância, desenvolvimento integral da criança, aprendizagem, ludicidade, interações, brincadeiras, experiências, acolhimento e organização de práticas pedagógicas adequadas às diferentes faixas etárias	245
2. Indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil	249
3. Organização de tempos, espaços, materiais, rotinas e propostas pedagógicas que favoreçam autonomia, convivência, expressão, investigação, imaginação e participação das crianças	251
4. Campos de experiências da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Santista: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; escuta, observação, registro e documentação pedagógica; avaliação do desenvolvimento infantil sem finalidade classificatória	255
5. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: continuidade dos processos de aprendizagem, acolhimento, adaptação, articulação entre etapas e respeito às especificidades da infância.....	259
6. Alfabetização, letramento e numeramento nos anos iniciais: práticas sociais de leitura, escrita, oralidade, escuta, análise linguística, raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas e construção progressiva de conhecimentos	264
7. Desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento matemático nos anos iniciais: hipóteses de escrita, consciência fonológica, produção textual, leitura literária, leitura de mundo, noções numéricas, medidas, espaço, forma, tratamento da informação e argumentação matemática	268
8. Planejamento, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica nos anos iniciais: sequências didáticas, projetos, atividades permanentes, agrupamentos produtivos, registros, sondagens, recuperação contínua e recomposição das aprendizagens.....	272
9. Educação de Jovens e Adultos no ciclo inicial: alfabetização de jovens e adultos, valorização dos saberes prévios, contextualização das práticas de leitura, escrita e matemática, respeito às trajetórias escolares e sociais dos estudantes	276
10. Atuação do Professor Adjunto I no apoio ao trabalho pedagógico: acompanhamento das atividades em sala de aula, substituição docente, colaboração com professores, favorecimento do clima de aprendizagem, inclusão, respeito à diversidade e participação nas ações coletivas da unidade escolar	280

ÍNDICE

Conhecimentos Específicos

Professor Adjunto I

1. Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica: concepções de criança, infância, desenvolvimento, aprendizagem, cuidado, educação integral, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências, brincadeira, interação, escuta, investigação, expressão e participação das crianças	289
2. Planejamento e organização das experiências na Educação Infantil: tempos, espaços, materiais, agrupamentos, rotinas, propostas lúdicas e investigativas, documentação pedagógica, observação, registros, portfólios, avaliação sem finalidade classificatória e transição para o Ensino Fundamental	292
3. Desenvolvimento infantil e mediação pedagógica: dimensões cognitiva, afetiva, corporal, linguística, social, ética e estética; ludicidade; imaginação; movimento; música; artes visuais; literatura infantil; oralidade; narrativas; brincadeiras simbólicas; cultura da infância; organização de ambientes que favoreçam autonomia, convivência, expressão, curiosidade e construção de vínculos.....	295
4. Ensino Fundamental – anos iniciais: alfabetização, letramento, numeramento, oralidade, escuta, leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas, pensamento científico, ampliação de repertórios culturais e progressão das aprendizagens	297
5. Alfabetização e ensino da língua escrita nos anos iniciais: psicogênese da língua escrita, hipóteses de escrita, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, leitura literária e não literária, produção textual, revisão, reescrita, análise linguística contextualizada, mediação docente, sondagens, acompanhamento individual e coletivo e intervenção diante das dificuldades de leitura e escrita.....	300
6. Matemática nos anos iniciais: construção do sentido numérico, números e operações, álgebra inicial, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, resolução de problemas, cálculo mental, estimativa, jogos, materiais manipuláveis, argumentação, comunicação matemática, análise de erros e intervenções pedagógicas.....	303
7. Ciências da Natureza nos anos iniciais: ensino por investigação, observação, experimentação adequada à faixa etária, formulação de perguntas, levantamento de hipóteses, corpo humano, saúde, seres vivos, ambiente, matéria, energia, Terra e Universo, educação ambiental, sustentabilidade e relação ciência-tecnologia-sociedade.....	306
8. Ciências Humanas nos anos iniciais: identidade, família, escola, comunidade, território, paisagem, lugar, tempo histórico, memória, cultura, diversidade, cidadania, direitos, deveres, patrimônio cultural e cidade de Santos como território educativo	309
9. Arte, corpo e movimento: experiências com linguagens artísticas, expressão corporal, cultura, repertórios, apreciação, criação, brincadeiras, jogos, música, teatro, dança e artes visuais em articulação com experiências infantis e currículo ..	312
10. Planejamento interdisciplinar e sequências didáticas: definição de objetivos, seleção de conteúdos, mediação pedagógica, avaliação, intervenção, replanejamento, recuperação contínua e recomposição das aprendizagens	315
11. Educação inclusiva na Educação Infantil e nos anos iniciais: identificação de barreiras, acessibilidade curricular, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, adaptações razoáveis, parceria com o Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo com famílias e equipe escolar	318
12. Relação escola-família-comunidade: acolhimento, escuta, comunicação, participação, acompanhamento da frequência, proteção integral, articulação com rede de apoio e corresponsabilidade no processo educativo	321

Bibliografia - Conteúdos Pedagógicos

1. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra	327
2. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez.....	329
3. HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação	331
4. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed	332
5. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Penso.....	342
6. PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed	343
7. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed	346
8. SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto	348

ÍNDICE

9. SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed	349
10. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática	352
11. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus	354
12. ROPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.....	356
13. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus	358
14. NÓVOA, António. Professores: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT	360
15. WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Porto Alegre: Penso	362

Conteúdo Digital

Legislação e Documentos Normativos

1. Constituição da república federativa do	4
2. Brasil de 1988, especialmente arts. 5.º, 37 e 205	4
3. A 214	4
4. Lei federal n.º 8.069/1990 – Estatuto da criança	12
5. E do adolescente, com alterações posteriores	12
6. Lei federal n.º 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional, com alterações posteriores.....	53
7. Lei federal n.º 10.639/2003 E lei federal n.º 11.645/2008 – Ensino de história e cultura	73
8. Afro-brasileira, africana e indígena	73
9. Lei federal n.º 10.436/2002 – Língua brasileira	73
10. De sinais – libras	73
11. Lei federal n.º 10.436/2002 – Língua brasileira de sinais – libras	73
12. Decreto federal n.º 5.626/2005 – Regulamenta a lei n.º 10.436/2002 E dispõe sobre libras e	74
13. Educação de surdos	74
14. Lei federal n.º 12.764/2012 – Política nacional	78
15. De proteção dos direitos da pessoa com	78
16. Transtorno do espectro autista	78
17. Lei federal n.º 13.146/2015 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência	80
18. Lei federal n.º 13.185/2015 – Programa de	98
19. Combate à intimidação sistemática (bullying)	98
20. Lei federal n.º 14.191/2021 – Educação bilíngue.....	99
21. De surdos na lei de diretrizes e bases da	99
22. Educação nacional	99
23. Lei federal n.º 14.533/2023 – Política nacional	100
24. De educação digital.....	100
25. Lei federal n.º 15.388/2026 – Plano nacional	103
26. De educação	103
27. Decreto federal n.º 12.686/2025 – Política	108
28. Nacional de educação especial inclusiva,	108
29. Com alterações posteriores, inclusive	108

ÍNDICE

30. Decreto federal n.º 12.773/2025	108
31. Base nacional comum curricular – bncc	113
32. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.....	113
33. Resolução cne/ceb n.º 5/2009 – diretrizes	114
34. Curriculares nacionais para a educação.....	114
35. Infantil.....	114
36. Resolução cne/ceb n.º 7/2010 – diretrizes	116
37. Curriculares nacionais para o ensino	116
38. Fundamental de 9 anos	116
39. Resolução cne/ceb n.º 4/2009 – diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica,	123
40. Modalidade educação especial.....	123
41. Resolução cne/cp n.º 1/2004 – diretrizes	125
42. Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	125
43. Demais resoluções, pareceres e documentos complementares do conselho nacional de educação e do ministério da educação pertinentes às etapas, modalidades e áreas de atuação dos cargos	126

Legislação Municipal e Documentos da Rede Municipal de Ensino de Santos

1. Lei orgânica do município de santos, no que couber à educação, à administração pública e aos servidores municipais...	132
2. Lei municipal n.º 4.623/1984 – Estatuto dos	136
3. Funcionários públicos municipais de santos, com alterações posteriores.....	136
4. Lei complementar municipal n.º 752/2012 – estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de santos, com alterações posteriores, inclusive lei complementar n.º 1.267/2024	156
5. Lei municipal n.º 3.914/2021 – Plano municipal de educação de santos – decênio 2021/2031,	167
6. Com relatórios e atos de monitoramento vigentes	167

Conteúdo Digital

▪ Para estudar o Conteúdo Digital acesse sua “Área do Cliente” em nosso site, ou siga os passos indicados na página 2 para acessar seu bônus.

<https://www.apostilasopcao.com.br/customer/account/login/>

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS, COM IDENTIFICAÇÃO DE TEMA, FINALIDADE, IDEIA CENTRAL, INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS, RELAÇÕES ENTRE PARTES DO TEXTO E EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS EM SITUAÇÕES COMUNICATIVAS

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

► Definição Geral

Embora correlacionados, compreensão e interpretação são processos distintos. A compreensão refere-se ao entendimento das informações explícitas do texto, enquanto a interpretação envolve a elaboração de conclusões fundamentadas a partir dessas informações.

Exemplificando, quando uma avaliação exige a compreensão de uma questão, a resposta encontra-se explicitamente no texto. Já a interpretação ocorre quando o leitor, a partir das informações textuais, elabora conclusões logicamente fundamentadas.

► Compreensão de Textos

A compreensão textual consiste na análise do que está explícito no texto, ou seja, na identificação da mensagem. Compreender um texto é assimilar intelectualmente sua mensagem, identificando com precisão as informações explícitas nele contidas.

Compreender um texto é captar, de forma objetiva, a mensagem transmitida por ele. Portanto, a compreensão textual envolve a decodificação da mensagem que é feita pelo leitor.

Por exemplo, ao ouvirmos uma notícia, automaticamente compreendemos a mensagem transmitida por ela, assim como o seu propósito comunicativo, que é informar o ouvinte sobre um determinado evento.

► Interpretação de Textos

É o entendimento que resulta da associação entre as ideias do texto, permitindo ao leitor inferir sentidos implícitos, sem ultrapassar os limites estabelecidos pelo próprio texto. Resumidamente, interpretar é atribuir sentido ao texto por meio de inferências e da relação entre suas ideias, sempre com base nos elementos linguísticos e discursivos apresentados.

A interpretação de textos compreende a habilidade de se chegar a conclusões específicas após a leitura de algum tipo de texto, seja ele escrito, oral ou visual.

Grande parte da bagagem interpretativa do leitor é resultado da leitura, integrando um conhecimento que foi sendo assimilado ao longo da vida. Interpretação de texto é a habilidade de

inferir informações implícitas, estabelecer relações entre ideias e compreender sentidos não expressos literalmente, sempre com base nos elementos linguísticos e discursivos do texto.

Exemplo de compreensão e interpretação de textos

Para compreender melhor a compreensão e interpretação de textos, analise a questão abaixo, que aborda os dois conceitos em um texto misto (verbal e visual):

FGV > SEDUC/PE > Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial > 2015

Português > Compreensão e interpretação de textos

A imagem a seguir ilustra uma campanha pela inclusão social.



“A Constituição garante o direito à educação para todos e a inclusão surge para garantir esse direito também aos alunos com deficiências de toda ordem, permanentes ou temporárias, mais ou menos severas.”

A partir do fragmento acima, assinale a afirmativa **incorreta**.

(A) A inclusão social é garantida pela Constituição Federal de 1988.

(B) As leis que garantem direitos podem ser mais ou menos severas.

(C) O direito à educação abrange todas as pessoas, deficientes ou não.

(D) Os deficientes temporários ou permanentes devem ser incluídos socialmente.

(E) “Educação para todos” inclui também os deficientes.

Resolução:

Em “A” – Errado: o texto é sobre direito à educação, incluindo as pessoas com deficiência, ou seja, inclusão de pessoas na sociedade.

Em “B” – Certo: o complemento “mais ou menos severas” se refere à “deficiências de toda ordem”, não às leis.

AMOSTRA

Em “C” – Errado: o advérbio “também”, nesse caso, indica a inclusão/adição das pessoas portadoras de deficiência ao direito à educação, além das que não apresentam essas condições.

Em “D” – Errado: além de mencionar “deficiências de toda ordem”, o texto destaca que podem ser “permanentes ou temporárias”.

Em “E” – Errado: a alternativa apenas retoma a ideia central do texto, sem apresentar qualquer informação incorreta, motivo pelo qual não atende ao comando da questão

Resposta: Letra B.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS VERBAIS E MULTIMODAIS, CONSIDERANDO CONTEXTO, INTERLOCUTORES, FINALIDADE, PONTO DE VISTA, ARGUMENTOS, INFERÊNCIAS E ADEQUAÇÃO VOCABULAR

PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A produção de sentidos é o processo pelo qual o leitor, o ouvinte ou o observador compreende e interpreta uma mensagem. Esse processo não depende apenas das palavras usadas no texto. Ele envolve também o contexto, a finalidade, os interlocutores, o gênero textual, o suporte, as imagens, os sons, as cores, a organização visual, os conhecimentos prévios e as intenções comunicativas. Por isso, compreender um texto é sempre construir sentido a partir de vários elementos.

Em textos verbais, o sentido é produzido principalmente por palavras, frases, parágrafos, pontuação, escolhas vocabulares e organização das ideias. Um artigo de opinião, um bilhete, um comunicado, um relatório, uma notícia, uma crônica e uma orientação pedagógica produzem sentidos por meio da linguagem escrita ou oral. Cada um desses gêneros exige leitura atenta à estrutura e à finalidade.

Em textos multimodais, o sentido resulta da combinação de diferentes linguagens. Charges, tirinhas, cartazes, infográficos, vídeos, propagandas, memes, apresentações, mapas, gráficos e postagens digitais podem unir palavras, imagens, cores, símbolos, sons, gestos e disposição visual. Nesses casos, não basta ler apenas a parte escrita. É necessário observar como os elementos se relacionam.

A produção de sentidos também depende do contexto. Uma mesma frase pode ter sentidos diferentes em situações diferentes. A expressão “pode entrar” pode ser um convite, uma autorização ou uma ordem, dependendo de quem fala, onde fala e para quem fala. O contexto ajuda a definir o tom, a intenção e o efeito da mensagem.

Os interlocutores são os participantes da comunicação. Quem produz o texto faz escolhas considerando o público a quem se dirige. Um texto para crianças usa linguagem diferente de um texto técnico. Uma orientação para famílias precisa ser clara e acolhedora. Um relatório institucional exige precisão e formalidade. Assim, o interlocutor influencia vocabulário, tom, grau de explicação e organização.

A finalidade é outro elemento decisivo. Um texto pode informar, convencer, emocionar, orientar, registrar, criticar, divertir ou solicitar. Quando o leitor reconhece a finalidade, compreende

melhor por que certas palavras, argumentos ou imagens foram escolhidos. Um cartaz de campanha, por exemplo, pode usar imagem impactante para convencer o público a mudar um comportamento.

O ponto de vista também participa da construção de sentidos. Mesmo textos aparentemente neutros podem apresentar recortes, escolhas e enfoques. Em textos argumentativos, o ponto de vista costuma ser mais evidente. O autor defende uma ideia e utiliza argumentos para sustentá-la. O leitor precisa identificar essa posição e avaliar como ela é construída.

As inferências completam a compreensão. Muitas informações não aparecem diretamente, mas são sugeridas por pistas textuais e contextuais. O leitor interpreta expressões, imagens, silêncios, ironias e relações implícitas.

► **Textos verbais e construção do sentido**

Textos verbais são aqueles construídos principalmente por palavras, na modalidade escrita ou oral. Eles podem aparecer em livros, documentos, mensagens, relatórios, comunicados, artigos, notícias, poemas, histórias, orientações, conversas, palestras e muitos outros gêneros. A produção de sentido nesses textos depende da escolha das palavras, da organização das frases, da pontuação, da estrutura dos parágrafos e da relação entre ideias.

A palavra é uma unidade importante de sentido, mas não atua sozinha. O significado de uma palavra pode mudar conforme o contexto. A palavra “claro”, por exemplo, pode indicar luminosidade, facilidade de compreensão ou concordância. Em “o quarto está claro”, refere-se à luz. Em “o texto está claro”, refere-se à compreensão. Em “claro, eu ajudo”, indica concordância. O leitor precisa observar o uso dentro da frase e da situação.

As frases organizam ideias. Uma frase afirmativa, interrogativa, exclamativa ou imperativa produz efeitos diferentes. “Você entregou o relatório” informa algo. “Você entregou o relatório?” pergunta. “Entregue o relatório” ordena ou orienta. “Você entregou o relatório!” pode expressar surpresa. Assim, a forma da frase interfere no sentido.

A pontuação também é decisiva. Vírgulas, pontos, interrogações, exclamações, dois-pontos, travessões e reticências organizam a leitura e indicam pausas, ênfases, explicações ou emoções. Uma pontuação inadequada pode alterar o sentido. Em textos formais, a pontuação deve favorecer clareza. Em textos literários, pode ser usada de modo expressivo.

Os parágrafos ajudam a organizar o desenvolvimento do texto. Cada parágrafo costuma apresentar uma ideia ou etapa do raciocínio. Quando os parágrafos estão bem articulados, o leitor percebe progressão. Em um texto argumentativo, por exemplo, pode haver apresentação da tese, desenvolvimento de argumentos e conclusão. Em um texto narrativo, pode haver situação inicial, conflito e desfecho.

A seleção vocabular revela tom e intenção. Um texto pode ser mais formal, informal, técnico, afetivo, crítico ou humorístico conforme as palavras escolhidas. Dizer “solicitamos o comparecimento” é mais formal do que “pedimos que venha”. A adequação depende da situação comunicativa e do interlocutor.



CONHECIMENTOS GERAIS – NÚCLEO COMUM

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, SOCIO-LÓGICOS, PSICOLÓGICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Fundamentos da Educação¹

A educação deve levar em conta a natureza própria do indivíduo, encontrando esteios nas leis da constituição psicológica do indivíduo e seu desenvolvimento. A relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca. Pretende que a criança aproxime do adulto não mais recebendo as regras de boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e suas experiências pessoais, em troca a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação; espera um enriquecimento.

Caso queiramos proceder corretamente no campo técnico da educação, teremos que a elas recorrer para que não sejamos tentados em nossa ação educativa, a impor modelos, para com que eles, os alunos, se identifiquem. Teremos sim que lhes oferecer situações. experiências que resultem em uma modelagem adequada. Modelagem não estereotipada, mas decorrentes das diferenças individuais de cada aluno.

► Fundamentos Sociológicos

No Brasil, convivem lado a lado, uma Sociologia da Educação cética com relação à ordem existente, baseada em modelo marxista, uma outra baseada em metodologia de pesquisa empírica e, ainda outra que, rejeitando ambas as abordagens, adota perspectivas de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica. As diferenças entre os referenciais teóricos, os temas tratados e a orientação política são tão grandes que talvez fosse mais correto falar em Sociólogas da Educação.

Nos últimos vinte anos pertencem a Althusser (1970), Bowles e Gintis (1976), Bourdieu e Passeron (1970) e Michael Yong (1971), os estudos que marcaram e delimitaram o campo da Sociologia Educacional. Estes estudos postulam que a produção e reprodução das classes reside na capacidade de manipulação e moldagem das consciências, na preparação de tipos diferenciados de subjetividade de acordo com as diferentes classes sociais.

A escola participa na consolidação desta ordem social pela transmissão e incubação diferenciada de certas ideias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia. Os estudos centram-se nos mecanismos amplos de reprodução social via escola.

Num outro eixo, encontramos os ensaios da Nova Sociologia da Educação preocupados em descrever as minúcias do funcionamento do currículo escolar e seu papel na estruturação das desigualdades sociais. A Nova Sociologia da Educação coloca a problematização dos currículos escolares no centro da análise sociológica de Educação.

A Sociologia da Educação, hoje, aborda como tema central de discussão: o papel da educação na produção e reprodução da sociedade de classes. A Educação facilmente descobre que um dos lugares eminentes de sua teoria e de sua prática está no interior dos movimentos sociais. Cabe, pois, a escola o papel de preparar técnica e subjetivamente as diferentes classes sociais para ocuparem seus devidos lugares na divisão social.

Bourdieu e Passeron percebem como essa divisão é mediada por um processo de reprodução cultural. Sabemos que as forças culturais que atuam sobre o comportamento precisam ser conhecidas para um melhor planejamento e, conseqüentemente, melhor ensino. De particular interesse para o processo educativo são os fatores familiares, o grupo de adolescentes a que se filia ("a turma") e a escola.

As condições do ambiente forjam a sua resposta ou reticência, aos estímulos, formando padrões de hábitos que encorajam ou desencorajam as atividades que motivam ou desmotivam a aprendizagem. O comportamento em classe está estritamente relacionado com o ambiente familiar e a sua posição socioeconômica. Fatores estes ocasionadores de procedimentos antissociais ou de extrema instabilidade e falta de amadurecimento.

A "turma" é de vital importância para o adolescente que, ao "enturmar-se", prefere os padrões de seu grupo aos dos adultos, algumas vezes diminuindo até o seu rendimento escolar para satisfazer o seu grupo. O aluno, ser temporal e espacial, vivendo dentro de uma comunidade, pertencendo a um grupo social, participando de instituições várias, possuindo um "status" socioeconômico, para integrar-se aos padrões de comportamento social necessita de um atendimento dentro da sua realidade individual.

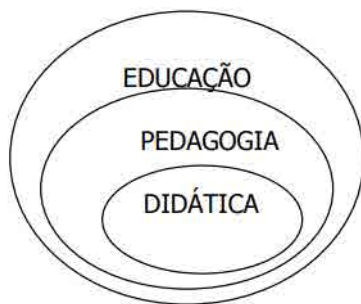
A organização de currículos, programas e planejamentos de ensino alienados da realidade social não é de natureza prática e não conduz a motivação. No entanto, como os grandes educadores e pedagogos, deveríamos ir muito além, formando "conceitos humanísticos" que superam dialeticamente o individual e o social para fazer surgir o ser humano integral, dando ao educando condições de adaptação em qualquer tipo de sociedade no tempo e no espaço.

¹ <https://pedagogiaparaconcurseiros.com.br/apostila-de-fundamentos-da-educacao/>

AMOSTRA

► Fundamentos Psicológicos

Iniciemos situando Educação como o âmbito amplo que abarcaria, numa representação espacial, em círculos concêntricos, a Pedagogia e a Didática, como no esquema que segue.



A Educação compete todos os detalhes, em toda a amplitude das situações que produzem ou provocam aprendizagem. Consideramos Educação como o campo característico da categoria dos humanos, porque a definimos como a esfera das aprendizagens. Ela é característica do humano, uma vez que o homem tem como sua marca definidora o fato de ser um ser de cultura, por conseguinte, um ser que aprende.

Aprender pode ser definido como a forma construída pelo bicho-homem de enfrentamento da realidade que o circunda e que lhe permite sobreviver ou, mais ainda, que lhe permite transformar o seu entorno com vistas a sua felicidade. Em face da complexidade e da amplitude dos fenômenos que regem os atos de aprender, a sua abordagem é intrinsecamente interdisciplinar. Assim, educação se faz obrigatoriamente a partir dos múltiplos enfoques.

No esquema acima, a passagem do exterior ao interior está associada a um movimento cada vez mais especializado, do informal ao formal. Assim, Educação na região exterior à Pedagogia, compreenderia as responsabilidades e as atuações da sociedade como um todo em suas ações (não propriamente intencionais) provocadoras de aprendizagens. Tratar-se-ia da atmosfera que se gera, pelo tipo de organização social e material dos agrupamentos humanos.

Na Pedagogia, restringe-se a amplitude para reforçar a profundidade da abordagem dos fenômenos do aprender. Para explicar a Pedagogia, é útil passar-se à definição da Didática, uma vez que aquela abarca esta.

A Didática é a parte da Pedagogia que se ocupa das aprendizagens complexas que requerem sistematização e organização. A Pedagogia pode ser entendida como o contexto que possibilita a Didática. Ela se ocupa do ambiente que possibilita as aprendizagens mais pontuais e específicas dos campos científicos, que configuram as disciplinas escolares.

A Didática é a ciência que dá conta de fazer com que alguém, não tendo um certo conhecimento, passe a tê-lo; isto é, ela se ocupa da construção dos conhecimentos, na perspectiva construtivista. Porém o que são conhecimentos? Quais suas características definidoras? Quais suas relações com o saber? O que saber e conhecimento têm em comum e em que divergem? Há entre eles precedência ou complementaridade? Estas e outras perguntas serão abordadas, a seguir, através da conceituação e classificação de quatro produtos da aprendizagem.

▪ Produtos de Aprendizagem

Dentre os múltiplos ângulos em que a aprendizagem pode ser analisada, merece importância a caracterização dos tipos de produtos que dela derivam. Propomos o esquema que segue, como síntese de uma abordagem destes produtos.

	Não Sistematizada	Sistematizada
Não transformadora	Chute	Conhecimento
Transformadora	Saber	Práxis

Consideramos nestes produtos de aprendizagem dois atributos principais: a sua sistematização e a sua capacidade de transformação. A combinação da presença ou da ausência desses dois atributos caracteriza os quatro espaços deste esquema, isto é, o chute, o saber, o conhecimento e a práxis.

Denominamos **chute** um produto da aprendizagem não sistematizado e não transformador. Chute pode ser tomado como algo aproximado a improviso. Como define o dicionário Aurélio, improviso é um produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo.

Observemos que estamos nos atendo à definição de improviso, enquanto produto intelectual sem preparo, que é o chute. Não consideramos, neste contexto, a validade da intuição ou da espontaneidade, que também podem estar embutidas no sentido comumente dado à palavra improviso. Chute, portanto, tem aqui a conotação de algo aprendido muito superficialmente, localizado, sem nenhuma generalização.

Chamamos de **saber** o produto de aprendizagem não sistematizado, mas transformador. Um produto de aprendizagem é transformador na medida em que acrescenta ser a quem aprende, modificando lhe em algo a maneira de viver.

Uma aprendizagem não é sistematizada quando ela é apenas descritiva de etapas de soluções de um problema, sem entrar na análise desta solução. O saber implica num valor capaz de mobilizar energias de quem aprende, a ponto de levá-lo a novas formas de vida.

Chamamos de **conhecimento** um produto de aprendizagem sistematizado, mas não transformador. Uma aprendizagem não é transformadora, quando ela somente instrumentaliza teoricamente de forma desvinculada da prática.

Um produto de aprendizagem não é transformador quando apenas ilustra, sem mover o aprendiz a incorporar nova postura existencial ou nova capacitação prática. Um produto de aprendizagem é sistematizado, quando ele chega à explicação das causas dos problemas enfrentados; e isto de forma organizada. Esta organização pode ser explicitada em livros ou similares, por escrito.

O saber transforma, mas não é sistematizado. O conhecimento é sistematizado, mas não é transformador.

O saber é pessoal; e o conhecimento é social ou socializável, na medida em que pode ser ou é sistematizado. O saber é mais ligado à ação, enquanto o conhecimento é mais ligado à reflexão e à linguagem. O saber tem mais a ver com percepções e movimentos, enquanto o conhecimento tem mais a ver com as palavras.

A interpenetração entre saber e conhecimento é o produto da aprendizagem que realmente interessa ao ser humano, ou seja, um produto de aprendizagem que é sistematizado e

CONHECIMENTOS GERAIS - PROFESSOR ADJUNTO I

EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA, APRENDIZAGEM, LUDICIDADE, INTERAÇÕES, BRINCADEIRAS, EXPERIÊNCIAS, ACOLHIMENTO E ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADEQUADAS ÀS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A concepção de infância orienta diretamente o modo como a escola organiza suas práticas. Quando a criança é vista como passiva, incapaz ou apenas dependente do adulto, as propostas tendem a ser controladoras, repetitivas e pouco abertas à participação. Quando é reconhecida como sujeito de direitos, potente, curioso e ativo, a escola organiza experiências que favorecem autonomia, expressão, investigação, convivência e aprendizagem.

Compreender a criança como sujeito de direitos significa reconhecer que ela tem direito à proteção, ao cuidado, à educação, à brincadeira, à escuta, à convivência, à cultura, à participação e ao respeito. Esses direitos não dependem de desempenho escolar ou comportamento ideal. Fazem parte da dignidade da criança e devem ser garantidos no cotidiano.

A infância é uma construção histórica, social e cultural. Crianças vivem infâncias diferentes conforme o território, a família, a cultura, as condições sociais, as experiências comunitárias, as oportunidades de acesso a espaços culturais, a presença de vulnerabilidades, as relações de cuidado e as formas de participação. Não existe uma única infância. A escola precisa reconhecer essa diversidade sem discriminar.

A criança aprende desde muito cedo. Antes de dominar a leitura e a escrita convencionais, já interpreta o mundo, reconhece pessoas, observa regularidades, cria explicações, comunica desejos, expressa sentimentos, brinca com símbolos e elabora hipóteses. Por isso, o trabalho pedagógico deve valorizar as linguagens infantis: fala, gesto, desenho, corpo, movimento, música, faz de conta, olhar, silêncio, brincadeira e exploração.

O adulto tem papel importante nesse processo, mas não deve ocupar todo o espaço da criança. Ensinar na infância não significa antecipar respostas o tempo todo. Muitas vezes, é preciso observar, escutar, oferecer materiais, propor perguntas, ampliar possibilidades e permitir que a criança experimente. A mediação docente deve equilibrar cuidado, liberdade, limite e intencionalidade.

A concepção de criança competente não significa exigir dela comportamentos adultos. A competência infantil se expressa conforme a idade, o desenvolvimento, a experiência e o contexto. Uma criança pequena pode participar escolhendo materiais,

indicando interesses, interagindo com colegas, explorando objetos e expressando preferências. Uma criança maior pode argumentar, registrar, comparar, planejar e revisar produções com maior autonomia.

Nos anos iniciais, reconhecer a criança como sujeito de direitos significa não reduzir sua experiência escolar a provas, cópias e tarefas repetitivas. A escola deve garantir conhecimentos sistematizados, mas também preservar o direito à brincadeira, à imaginação, à convivência, à expressão artística, ao movimento e à curiosidade.

A escuta da criança é parte dessa concepção. Escutar não é apenas permitir que fale ocasionalmente. É considerar suas perguntas, seus interesses, seus medos, suas narrativas e seus modos de compreender o mundo como elementos importantes para o planejamento pedagógico.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento integral da criança envolve dimensões físicas, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, culturais, éticas, estéticas e emocionais. Isso significa que a escola não deve preocupar-se apenas com conteúdos acadêmicos, embora eles sejam importantes. A criança se desenvolve como pessoa inteira, e sua aprendizagem depende da articulação entre corpo, emoção, pensamento, linguagem, relações e experiências.

A dimensão física e motora aparece no movimento, na coordenação, no equilíbrio, na força, na lateralidade, na percepção corporal e na autonomia. Correr, pular, dançar, desenhar, recortar, modelar, encaixar, empilhar, escrever e manipular objetos são experiências que desenvolvem o corpo e também o pensamento. O movimento não deve ser tratado como inimigo da aprendizagem. Para a criança, mover-se é uma forma de conhecer.

A dimensão cognitiva envolve atenção, memória, raciocínio, imaginação, resolução de problemas, construção de hipóteses, classificação, comparação, interpretação e planejamento. A criança desenvolve pensamento quando explora materiais, investiga fenômenos, participa de jogos, ouve histórias, resolve desafios, conversa com colegas e registra descobertas. O conhecimento não nasce apenas da explicação do adulto, mas da interação entre experiência e mediação.

A dimensão afetiva é igualmente importante. Segurança emocional, vínculo, autoestima e sentimento de pertencimento influenciam a aprendizagem. Crianças que se sentem acolhidas tendem a explorar mais, perguntar mais, arriscar hipóteses e lidar melhor com erros. O acolhimento não elimina limites, mas cria um ambiente em que o limite é vivido com respeito.

A dimensão social aparece na convivência. A criança aprende a dividir espaços, negociar brinquedos, esperar sua vez, ouvir colegas, respeitar combinados, lidar com frustrações e participar do grupo. Essas aprendizagens não acontecem automaticamente. Precisam de mediação, rotina, exemplos e oportunidades de interação.



AMOSTRA

A linguagem atravessa todo o desenvolvimento. A criança comunica-se por fala, gestos, expressões, desenhos, brincadeiras, escrita inicial, música e movimento. Quanto mais ricas forem as interações linguísticas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. Conversas, histórias, cantigas, rodas, dramatizações e leitura em voz alta ampliam repertórios.

A dimensão cultural também deve ser valorizada. A criança chega à escola com experiências familiares, brincadeiras, músicas, narrativas, modos de falar, alimentos, crenças e referências de seu território. A escola deve acolher esses repertórios e ampliá-los por meio do contato com diferentes culturas, artes, literaturas, ciências e formas de expressão.

O desenvolvimento integral exige práticas diversificadas. Atividades apenas sentadas, copiadas ou repetitivas não dão conta da complexidade da infância. É necessário propor brincadeiras, investigações, leituras, rodas de conversa, produções artísticas, jogos, experiências corporais, explorações da natureza, resolução de problemas e atividades colaborativas.

APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A aprendizagem na infância acontece por meio de experiências significativas, interações sociais, brincadeiras, exploração do ambiente, linguagem, observação, imitação, investigação e mediação do adulto. A criança aprende quando participa ativamente de situações que fazem sentido e quando encontra desafios possíveis de serem enfrentados com apoio. Por isso, a prática pedagógica deve considerar como a criança pensa, sente, pergunta e constrói conhecimento.

Na infância, aprender não é apenas receber explicações. A criança precisa tocar, observar, comparar, mover-se, testar, imaginar, repetir, criar, conversar e representar. Uma criança que brinca de mercado, por exemplo, pode desenvolver linguagem oral, noções de quantidade, papéis sociais, regras de convivência, organização espacial e pensamento simbólico. Uma atividade aparentemente simples pode envolver múltiplas aprendizagens.

A aprendizagem também ocorre pela repetição significativa. Crianças pequenas gostam de ouvir a mesma história várias vezes, repetir brincadeiras, retomar músicas e explorar os mesmos materiais em novas situações. Essa repetição não é atraso; é forma de consolidar conhecimentos, antecipar acontecimentos, dominar procedimentos e elaborar sentidos.

O erro faz parte da aprendizagem. Quando a criança tenta escrever uma palavra de acordo com suas hipóteses, resolve um problema de forma incompleta ou cria uma explicação provisória para um fenômeno, está pensando. A intervenção pedagógica deve partir dessas hipóteses para ampliar a compreensão. Corrigir sem entender o raciocínio infantil pode bloquear a aprendizagem.

A mediação do professor é decisiva. O adulto organiza ambientes, seleciona materiais, propõe desafios, faz perguntas, oferece vocabulário, apresenta novos conhecimentos, observa avanços e cria situações de interação. A criança não aprende sozinha de forma espontânea tudo o que precisa aprender; ela necessita de experiências intencionalmente planejadas.

Nos anos iniciais, a aprendizagem escolar ganha maior sistematização. A criança passa a aprofundar leitura, escrita, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e outras áreas. No entanto, essa sistematização deve respeitar o modo infantil

de aprender. Jogos, histórias, situações-problema, projetos, experimentos, produção textual com finalidade real e atividades colaborativas tornam o ensino mais significativo.

A aprendizagem é social. A interação com colegas permite que a criança escute outras ideias, compare estratégias, negocie significados e amplie seu pensamento. Trabalhos em duplas, rodas de conversa, brincadeiras coletivas e projetos favorecem essa construção.

A aprendizagem também depende de vínculo e segurança. Uma criança com medo constante de errar ou ser ridicularizada tende a participar menos. O ambiente precisa permitir tentativas, perguntas e descobertas. O professor deve construir uma cultura em que aprender envolve esforço, curiosidade e apoio mútuo.

Cada criança tem ritmo e trajetória próprios. Isso não significa ausência de objetivos, mas necessidade de acompanhamento. O professor deve observar o ponto de partida de cada criança, propor desafios e garantir intervenções adequadas.

LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

A ludicidade é uma dimensão essencial da prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela está relacionada ao brincar, ao prazer de descobrir, à imaginação, ao jogo, à criatividade, ao faz de conta, à experimentação e ao envolvimento significativo com as atividades. Trabalhar de forma lúdica não significa abandonar objetivos de aprendizagem, mas organizar experiências que respeitem a forma infantil de conhecer o mundo.

A brincadeira é uma linguagem da criança. Por meio dela, a criança expressa sentimentos, representa situações vividas, cria personagens, elabora medos, experimenta papéis sociais, negocia regras e desenvolve pensamento simbólico. Quando brinca de casinha, escola, médico, mercado ou construção, ela interpreta o mundo e recria experiências. O professor deve observar essas brincadeiras, pois elas revelam muito sobre a criança.

Jogos também têm grande valor pedagógico. Jogos de regras, memória, percurso, construção, cartas, tabuleiro, encaixe e desafios matemáticos desenvolvem atenção, estratégia, cooperação, respeito a combinados, raciocínio e linguagem. Nos anos iniciais, os jogos podem apoiar alfabetização, numeramento, resolução de problemas e convivência.

A ludicidade favorece o engajamento. A criança participa mais quando a atividade desperta curiosidade e permite ação. Uma proposta lúdica bem planejada não é improvisada. Ela tem objetivo, materiais adequados, tempo suficiente, regras compreensíveis e espaço para exploração. O professor sabe o que deseja desenvolver, mas permite que a criança participe ativamente.

É importante diferenciar ludicidade de entretenimento vazio. Nem toda atividade colorida, com música ou jogo é pedagogicamente significativa. Uma atividade pode parecer divertida e, ainda assim, não favorecer aprendizagem. O critério deve ser a qualidade da experiência: a criança pensa, interage, cria, investiga, expressa-se e avança?

A ludicidade também não deve ser vista como exclusiva da Educação Infantil. Nos anos iniciais, a criança continua precisando de jogos, histórias, dramatizações, desafios, projetos, movimento e imaginação. A alfabetização pode envolver brincadeiras



CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CUIDADO, EDUCAÇÃO INTEGRAL, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, BRINCADEIRA, INTERAÇÃO, ESCUTA, INVESTIGAÇÃO, EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

► A identidade da Educação Infantil na Educação Básica

A Educação Infantil integra a Educação Básica e possui identidade pedagógica própria, fundada no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e participante ativa das relações sociais, culturais e educativas. Sua especificidade decorre do modo singular pelo qual bebês e crianças pequenas conhecem o mundo: por meio do corpo, da interação, da brincadeira, da curiosidade, da linguagem, da exploração dos objetos, da participação em práticas culturais e da construção de vínculos afetivos. A organização pedagógica dessa etapa precisa respeitar tais características e evitar a reprodução antecipada de modelos escolares centrados em fragmentação disciplinar, treino mecânico ou transmissão predominantemente verbal de conteúdos.

Reconhecer a Educação Infantil como parte da Educação Básica significa atribuir-lhe responsabilidade educacional plena. O atendimento não pode ser reduzido à guarda, à assistência ou ao cuidado desvinculado de intencionalidade pedagógica. Ao mesmo tempo, sua função educativa não se confunde com escolarização precoce. A qualidade do trabalho depende da integração entre cuidado, educação, brincadeira, interação e participação, considerando as dimensões física, afetiva, cognitiva, social, ética, estética e cultural do desenvolvimento infantil.

Concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural

A criança não é um adulto incompleto nem um ser definido apenas por aquilo que ainda não consegue fazer. Ela participa ativamente da vida social, interpreta situações, produz significados, expressa desejos, cria formas de comunicação e estabelece relações com pessoas, objetos, espaços e símbolos. Sua condição de dependência em determinados aspectos da vida não elimina sua capacidade de ação, escolha e participação.

As crianças constroem experiências em contextos históricos e culturais específicos. Modos de brincar, falar, vestir, alimentar-se, relacionar-se e participar da comunidade variam conforme famílias, territórios, grupos sociais e tradições. A Educação Infantil precisa reconhecer essa diversidade sem transformar diferenças

em hierarquias. A instituição educativa deve acolher diferentes repertórios culturais e ampliar as experiências das crianças, promovendo contato com múltiplas linguagens, conhecimentos e modos de viver.

► Infância como categoria social e experiência plural

A infância não pode ser compreendida como realidade uniforme. Existem diferentes modos de viver a infância, condicionados por relações familiares, condições materiais, territórios, pertencimentos culturais, formas de acesso aos espaços públicos, experiências comunitárias e oportunidades de participação. Essa pluralidade exige práticas pedagógicas sensíveis às singularidades das crianças e aos contextos em que vivem.

A instituição de Educação Infantil participa da constituição dessas experiências ao oferecer ambientes em que as crianças convivem com pares e adultos para além do núcleo familiar. Nesse espaço, elas ampliam repertórios, entram em contato com diferentes formas de expressão, aprendem a negociar interesses, compartilhar materiais, enfrentar conflitos, produzir narrativas e participar de decisões possíveis. A infância é vivida no presente, e não apenas como preparação para etapas posteriores da vida.

A organização pedagógica precisa garantir que a criança seja considerada em sua inteireza. Corpo, emoção, pensamento, imaginação, linguagem e relações sociais estão interligados na experiência cotidiana. Uma proposta que envolve dança, por exemplo, não mobiliza apenas coordenação motora, mas também percepção rítmica, expressão, memória, relação com o outro, ocupação do espaço e criação estética. A compreensão integrada da infância impede que o desenvolvimento seja reduzido a listas isoladas de habilidades.

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CUIDADO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

► Relações entre desenvolvimento e aprendizagem

Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes que acontecem nas relações entre a criança e o ambiente social, cultural e material. As crianças aprendem ao agir sobre objetos, observar outras pessoas, participar de práticas sociais, formular hipóteses, receber apoio, imitar ações, experimentar possibilidades e reorganizar conhecimentos. Essas aprendizagens produzem transformações nas formas de perceber, comunicar, pensar, movimentar-se e relacionar-se.

O desenvolvimento não ocorre em ritmo idêntico para todas as crianças. Diferenças individuais fazem parte das trajetórias humanas e precisam ser compreendidas em contexto. A comparação rígida entre crianças pode ocultar processos importantes e criar expectativas inadequadas de uniformidade. O acompanhamento pedagógico deve observar percursos, condições de participação, interesses, formas de comunicação e estratégias construídas nas experiências cotidianas.



AMOSTRA

Mediação do adulto e protagonismo infantil

A atuação do adulto é fundamental, mas não substitui a atividade da criança. Mediar significa criar condições, organizar ambientes, oferecer materiais, formular perguntas, nomear ações quando necessário, apoiar conflitos, ampliar repertórios e possibilitar novas relações. Uma intervenção excessivamente diretiva pode limitar iniciativa e exploração, enquanto a ausência de mediação pode empobrecer experiências que necessitam de apoio para ganhar complexidade.

O protagonismo infantil manifesta-se quando as crianças podem escolher, propor, perguntar, recusar, negociar, criar e transformar situações. Isso não significa ausência de limites ou responsabilidade adulta. A instituição permanece responsável pela segurança, pelo cuidado, pela organização coletiva e pela qualidade das experiências. A participação das crianças ocorre dentro de relações em que o adulto sustenta condições adequadas e reconhece suas manifestações como relevantes.

► Cuidado e educação como dimensões indissociáveis

Cuidar envolve atender necessidades físicas, emocionais e relacionais de modo respeitoso e intencional. Alimentação, higiene, repouso, acolhimento, proteção, conforto e organização corporal possuem dimensão educativa porque são experiências nas quais a criança desenvolve confiança, autonomia, comunicação e percepção de si. O modo como o adulto toca, fala, espera, escuta e oferece ajuda interfere diretamente na qualidade dessas relações.

A educação integral exige considerar a criança em múltiplas dimensões, sem reduzir o trabalho pedagógico ao desenvolvimento intelectual. Experiências corporais, afetivas, expressivas, estéticas, sociais, éticas, linguísticas e cognitivas precisam estar presentes de forma articulada. A integralidade não significa oferecer grande quantidade de atividades, mas garantir diversidade e qualidade de experiências que façam sentido no cotidiano.

Alguns elementos caracterizam práticas coerentes com a integração entre cuidado e educação:

- Respeitar ritmos de alimentação, repouso, exploração e participação, evitando padronizações desnecessárias.
- Promover autonomia progressiva em situações reais, com apoio proporcional às necessidades de cada criança.
- Reconhecer gestos, expressões corporais, choros, silêncios e movimentos como formas legítimas de comunicação.
- Organizar ambientes que favoreçam segurança, mobilidade, escolha e exploração.
- Estabelecer relações afetivas estáveis, respeitadas e responsivas.

A qualidade do cuidado está ligada à qualidade das interações. Quando as ações cotidianas são realizadas de forma apressada, impessoal ou excessivamente mecanizada, perde-se uma parte importante da experiência educativa. A atenção individualizada, dentro das possibilidades do contexto coletivo, contribui para que a criança se reconheça como pessoa digna de escuta e respeito.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**► Direitos de aprendizagem e desenvolvimento**

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressam condições fundamentais para que as crianças vivam experiências educativas significativas. Eles não funcionam como lista de conteúdos a serem transmitidos nem como metas classificatórias. Sua função é orientar a organização do cotidiano de forma que todas as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se em diferentes situações.

Conviver significa participar de relações com crianças e adultos, aprendendo a compartilhar espaços, reconhecer diferenças, construir vínculos e enfrentar conflitos. Brincar refere-se à possibilidade de criar, imaginar, experimentar papéis e transformar objetos e situações. Participar envolve tomar parte em escolhas, decisões e organizações compatíveis com as possibilidades da infância. Explorar pressupõe ação sobre materiais, fenômenos, espaços e linguagens. Expressar-se inclui múltiplas formas de manifestação, como fala, gesto, desenho, movimento, música e dramatização. Conhecer-se relaciona-se à construção de identidade, autonomia, percepção corporal e reconhecimento de pertencimentos.

Esses direitos atravessam a organização do trabalho e não devem ser tratados separadamente. Uma brincadeira coletiva de construção pode envolver convivência, participação, exploração, expressão e conhecimento de si ao mesmo tempo. A qualidade pedagógica depende da capacidade de criar experiências nas quais vários direitos se realizem de maneira articulada.

► Campos de experiências como organização curricular

Os campos de experiências organizam o currículo da Educação Infantil a partir de situações vividas pelas crianças, evitando uma estrutura baseada em disciplinas escolares tradicionais. Essa organização parte da compreensão de que a aprendizagem infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo corpo, linguagem, relações, imaginação, espaço, tempo, quantidade, sons, formas e diferentes modos de expressão.

Os campos de experiências possibilitam ao professor planejar contextos amplos e significativos. Eles não funcionam como compartimentos estanques. Uma atividade de cultivo de plantas, por exemplo, pode envolver relações com natureza, percepção de tempo, comparação de tamanhos, registro gráfico, conversas coletivas, cuidado compartilhado e elaboração de hipóteses. A experiência atravessa diferentes dimensões sem necessidade de fragmentação artificial.

Integração entre campos e cotidiano

A articulação entre campos de experiências exige atenção aos acontecimentos do cotidiano. Situações espontâneas podem ganhar valor pedagógico quando são observadas e ampliadas. Uma pergunta sobre chuva pode originar exploração de recipientes, observação do céu, comparação de sons, produção de desenhos e narrativas, além de conversas sobre mudanças no ambiente. A experiência mantém unidade temática ao mesmo tempo em que mobiliza diferentes conhecimentos.

O planejamento precisa evitar a transformação dos campos em listas de atividades obrigatórias. Seu sentido está na criação de experiências suficientemente ricas para permitir participação,



BIBLIOGRAFIA - CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: PAZ E TERRA

O livro está organizado em três capítulos, cada um estruturado como uma sequência de pequenas seções — chamadas por Freire de “saberes” — que funcionam como teses curtas, quase aforismos, cada uma desenvolvida em algumas páginas. É uma arquitetura deliberadamente didática: o autor lista, ao final do índice, tudo o que considera indispensável a quem ensina, e depois dedica cada seção a argumentar por que aquele saber “exige” determinadas posturas, virtudes ou rupturas.

CAPÍTULO 1 — NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

O argumento central deste capítulo é que ensinar e aprender são processos que se implicam mutuamente: não existe quem ensina sem quem aprende, e o ato de ensinar já é, em si, um ato de pesquisa e de aprendizagem para quem ensina. Para sustentar essa tese, Freire reúne os seguintes saberes:

- Rigor metódico.
- Pesquisa.
- Respeito aos saberes dos educandos.
- Críticidade.
- Estética e ética.
- Corporeificação das palavras pelo exemplo.
- Risco e aceitação do novo.
- Reflexão crítica sobre a prática.
- Reconhecimento da identidade cultural.

CAPÍTULO 2 — ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Este é o capítulo mais extenso do livro, e nele Freire ataca de frente o que chama de “educação bancária”: a ideia de que ensinar é depositar conteúdos em uma mente vazia. Para ele, ensinar exige criar as condições para que o educando construa e reconstrua o conhecimento, e não apenas repita o que lhe foi transferido. Os saberes reunidos neste capítulo são:

- Consciência do inacabamento.
- Reconhecimento do ser condicionado.
- Respeito à autonomia do educando.
- Bom senso.
- Humildade e luta contra a discriminação.
- Apreensão da realidade.
- Alegria e esperança.
- Convicção de que a mudança é possível.
- Curiosidade.

CAPÍTULO 3 — ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

Este capítulo trata da dimensão ética, política e afetiva da docência: a relação entre autoridade docente e liberdade do educando, a impossibilidade de uma educação neutra, e o afeto como componente legítimo — e não anti-profissional — da prática pedagógica. Os saberes que compõem este capítulo são:

- Segurança, competência e generosidade.
- Comprometimento.
- Compreensão da educação como intervenção no mundo.
- Liberdade e autoridade.
- Tomada consciente de decisões.
- Saber escutar.
- Reconhecimento do caráter ideológico da educação.
- Disponibilidade para o diálogo.
- Querer bem aos educandos.

► Teses centrais

Educação bancária versus educação problematizadora

Retomando a crítica já elaborada em *Pedagogia do Oprimido*, Freire reafirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O educador “bancário” trata o educando como depósito de informações; o educador problematizador reconhece o educando como sujeito que já chega à sala com saberes de sua experiência de vida — os “saberes de experiência feita” — e organiza o ensino a partir do diálogo entre esses saberes e o conhecimento sistematizado. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Inacabamento e autonomia como processo

Um dos eixos mais originais do livro é a ideia de que a consciência do inacabamento humano — sermos seres inconclusos, em permanente processo de formação — é a raiz antropológica da própria possibilidade de educar. Só é educável quem se sabe inacabado. Dessa inconclusão decorre a tese que dá título ao livro: a autonomia não é um dado, é um processo de amadurecimento do ser para si, que vai se construindo nas experiências de decisão e de responsabilidade — inclusive as decisões erradas — e não pode ser outorgada de fora nem imposta por decreto pedagógico. “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.”

Rigor sem autoritarismo, liberdade sem licenciosidade

Freire insiste, contra leituras apressadas de sua obra, que rigor metódico e disciplina intelectual não são sinônimos de autoritarismo, e que respeito à liberdade do educando não é sinônimo de *laissez-faire*. Ele descreve a relação entre autoridade docente e liberdade discente como uma tensão produtiva que



AMOSTRA

precisa ser vivida democraticamente: autoritarismo e licenciosidade são as duas formas de romper esse equilíbrio, e ambas prejudicam a formação da autonomia.

A educação como ato político

Freire retoma a máxima de que a educação nunca é neutra: ensinar é sempre, também, tomar posição diante de projetos de sociedade. O livro rejeita duas posturas simétricas — o dogmatismo que reduz a docência a doutrinação, e o pretensão “pragmatismo” neoliberal que finge esvaziar o ensino de qualquer dimensão política, quando na verdade está apenas naturalizando a ordem vigente. A crítica ao neoliberalismo e ao “fatalismo” que apresenta a globalização e o desemprego como destino inescapável percorre boa parte do capítulo 2 e reaparece no capítulo 3.

Ética universal do ser humano e boniteza da prática

Uma “ética universal do ser humano”, distinta da ética de mercado, é apresentada como critério para julgar práticas educativas e sociais: discriminação de raça, gênero e classe, exploração do trabalho infantil, fome e miséria evitáveis são tratadas como transgressões dessa ética, não como fatalidades. Ao mesmo tempo, Freire fala da “boniteza” (beleza ética e estética) da prática docente coerente — a ideia de que competência técnica, alegria e compromisso político não se opõem, e de que ensinar bem é também, em certo sentido, um gesto belo.

Querer bem e afetividade docente

No fechamento do livro, Freire defende explicitamente que a afetividade não compromete a seriedade docente — pelo contrário, a abertura ao querer bem aos educandos é parte da disponibilidade amorosa (mas não ingênua ou piegas) exigida por uma prática educativa democrática, sem que isso dispense rigor, avaliação ou exercício de autoridade.

► Conceitos-chave (glossário de leitura)

Para acompanhar a leitura da obra e situar corretamente cada argumento dentro do vocabulário próprio de Freire, é útil ter em mãos um glossário com os termos centrais empregados ao longo do texto:

- Educação bancária — modelo criticado em que o professor “deposita” conteúdos em alunos passivos.
- Saberes de experiência feita — o conhecimento prévio, cultural e vivencial do educando, ponto de partida legítimo do ensino.
- Inacabamento — condição ontológica do ser humano de estar sempre se fazendo; fundamento da educabilidade.
- Curiosidade epistemológica — a curiosidade ingênua transformada, pelo rigor metódico, em curiosidade crítica produtiva.
- Dialogicidade — o diálogo como método e como postura ética, não como técnica de condução da aula.
- Autonomia — processo (não estado) de amadurecimento do sujeito para decidir e assumir responsabilidade por si.
- Boniteza — a dimensão estética e afetiva de uma prática pedagógica coerente e alegre.
- Ética universal do ser humano — critério ético que denuncia discriminação, fome e exploração como transgressões, não fatalidades.

► Contribuições e atualidade

Escrito em meio às reformas educacionais neoliberais dos anos 1990 no Brasil, o livro permanece atual sempre que a formação docente é reduzida a treinamento técnico-instrumental, sempre que se naturaliza o desemprego ou a desigualdade como fatalidade histórica, e sempre que se opõe afeto a profissionalismo na sala de aula. Sua defesa de uma docência que integra rigor científico, compromisso político e abertura afetiva dialoga diretamente com debates contemporâneos sobre formação continuada de professores, educação socioemocional, combate à evasão escolar e crítica a modelos de avaliação puramente performativos ou “bancários” de ensino.

Para uma organização como a Eduqi, o livro oferece um vocabulário conceitual útil para orientar formação de educadores, currículos e materiais que pretendam ir além da transmissão de conteúdo — por exemplo, ancorando propostas pedagógicas nos princípios de autonomia como processo, de valorização dos saberes prévios do estudante e de coerência entre discurso e prática docente.

► Pontos de tensão e leitura crítica

Algumas ressalvas costumam ser feitas por comentaristas e podem ser úteis para uma leitura crítica do texto. O estilo é fortemente aforismático e repetitivo por design — cada “saber” reitera teses já expostas em obras anteriores de Freire, o que reforça a coerência da obra, mas também limita, isoladamente, a originalidade teórica de cada seção. O livro pressupõe familiaridade com o vocabulário freireano (opressor/oprimido, bancário/problematizador, conscientização) construído em obras anteriores, de modo que uma leitura isolada de Pedagogia da Autonomia tende a ganhar em profundidade quando situada ao lado de Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança. Por fim, por ser um texto de encerramento de trajetória, escrito num registro quase confessional e biográfico, mistura argumento teórico com memória pessoal — o que enriquece o tom, mas exige do leitor separar, quando necessário, a tese pedagógica da ilustração autobiográfica.

► Síntese conclusiva

Pedagogia da Autonomia condensa, num formato acessível e dirigido diretamente à prática de sala de aula, os grandes eixos do pensamento de Paulo Freire: a crítica à educação bancária, a defesa do diálogo e da curiosidade epistemológica como motores da aprendizagem, a compreensão da autonomia como processo inacabado e não como dádiva, e a afirmação de que toda prática educativa é também política. Seu argumento mais duradouro talvez seja o de que competência técnica, rigor metódico, compromisso ético-político e afetividade não são dimensões concorrentes da docência, mas exigências que se sustentam mutuamente — e que abandonar qualquer uma delas em nome das outras empobrece a prática de ensinar.





GOSTOU DESSE MATERIAL?

Imagine o impacto da versão **COMPLETA** na sua preparação. É o passo que faltava para garantir aprovação e conquistar sua estabilidade. Ative já seu **DESCONTO ESPECIAL!**

EU QUERO SER APROVADO!

