



CÓD: OP-0610T-22
7908403528929

AMERICANA-SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA DO
ESTADO DE SÃO PAULO -SP

Professor de Creche

CONCURSO PÚBLICO 01/2022

Língua Portuguesa

1. Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).	7
2. Sinônimos e antônimos.	15
3. Sentido próprio e figurado das palavras.	16
4. Pontuação.	18
5. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.	19
6. Concordância verbal e nominal.	25
7. Regência verbal e nominal.	27
8. Colocação pronominal.	28
9. Crase.	28
10. Processo de formação das palavras.	29
11. Coesão.	29
12. Ortografia.	30

Matemática e Raciocínio Lógico

1. Operações com números reais. Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum.	41
2. Razão e proporção.	50
3. Porcentagem.	51
4. Regra de três simples e composta.	53
5. Média aritmética simples e ponderada.	55
6. Juro simples.	56
7. Sistema de equações do 1º grau.	57
8. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos.	61
9. Sistemas de medidas usuais.	64
10. Noções de geometria: forma, perímetro, área, volume, ângulo, teorema de Pitágoras.	65
11. Resolução de situações-problema.	77
12. Estrutura lógica das relações arbitrárias entre pessoas, lugares, coisas, eventos fictícios; dedução de novas informações das relações fornecidas e avaliação das condições usadas para estabelecer a estrutura daquelas relações. Identificação de regularidades de uma sequência, numérica ou figural, de modo a indicar qual é o elemento de uma dada posição. Estruturas lógicas, lógicas de argumentação, diagramas lógicos, sequências.	78

Conhecimentos Gerais e Atualidades

1. Questões relacionadas a fatos políticos, econômicos, sociais, culturais, científicos, ambientais, de âmbito nacional e internacional, ocorridos a partir do segundo semestre do ano de 2021, divulgados na mídia nacional.	101
--	-----

Noções de Informática

1. MS-Windows 7: conceito de pastas, diretórios, arquivos e atalhos, área de trabalho, área de transferência, manipulação de arquivos e pastas, uso dos menus, programas e aplicativos, interação com o conjunto de aplicativos	103
2. MS-Office 2016, MS-Word 2016: estrutura básica dos documentos, edição e formatação de textos, cabeçalhos, parágrafos, fontes, colunas, marcadores simbólicos e numéricos, tabelas, impressão, controle de quebras e numeração de páginas, legendas, índices, inserção de objetos, campos predefinidos, caixas de texto. MS-Excel 2010: estrutura básica das planilhas, conceitos de células, linhas, colunas, pastas e gráficos, elaboração de tabelas e gráficos, uso de fórmulas, funções e macros, impressão, inserção de objetos, campos predefinidos, controle de quebras e numeração de páginas, obtenção de dados externos, classificação de dados. MS-PowerPoint 2010: estrutura básica das apresentações, conceitos de slides, anotações, régua, guias, cabeçalhos e rodapés, noções de edição e formatação de apresentações, inserção de objetos, numeração de páginas, botões de ação, animação e transição entre slides	106
3. Correio Eletrônico: uso de correio eletrônico, preparo e envio de mensagens, anexação de arquivos	111
4. Internet: navegação internet, conceitos de URL, links, sites, busca e impressão de páginas	115

Conhecimentos Específicos Professor de Creche

1. Processo de ensinar e aprender	125
2. Pedagogia da Infância	128
3. as diferentes dimensões humanas	136
4. Direitos da infância	140
5. Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais	148
6. Alfabetização e letramento	157
7. Linguagem oral e escrita	162
8. Produção de textos	167
9. Precusores e seguidores da Literatura Infantil no Brasil	171
10. Alfabetização e letramento	172
11. Processos cognitivos na alfabetização	172
12. A construção e desenvolvimento da leitura e escrita	173
13. A formação do pensamento lógico da criança	176
14. O ambiente alfabetizador e as dificuldades de aprendizagem	178
15. A alfabetização nos diferentes momentos históricos	181
16. A função social da alfabetização	182
17. A intencionalidade da avaliação no processo de apropriação e produção do conhecimento	187
18. Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo	194
19. As etapas do processo de alfabetização	197
20. A importância da consciência fonológica na alfabetização	198
21. A tecnologia a favor da alfabetização	199
22. A perspectiva infantil na fase da alfabetização	201
23. A função social da escola pública contemporânea	201
24. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 e 3 anos . A linguagem simbólica	203
25. O jogo, o brinquedo e a brincadeira	207
26. Os três tipos de conhecimento: físico, social e lógico-matemático	222
27. A avaliação na educação infantil	230
28. O planejamento do trabalho pedagógico. Avaliação, Observação e Registro. Projetos para a educação infantil	231
29. Reflexões sobre a prática pedagógica: a organização do espaço e do tempo	234

30. Cuidar e Educar	240
31. As relações da escola com a comunidade	242
32. Desenvolvimento da motricidade, linguagem e cognição da criança	243
33. O Sistema Nacional de Ensino: Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	243
34. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	259
35. Parâmetros Curriculares Nacionais	297
36. A política educacional no Brasil para crianças de 0 a 6 anos	309

Bibliografia

1. BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012	323
2. BECCHI, E. et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento)	323
3. BNCC, A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, Os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem de 0 a 03 anos	324
4. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. vol.1	363
5. BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009	364
6. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010	364
7. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012	364
8. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11/11/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	364
9. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica	364
10. Resolução CNE/CEB n.º 5 de 17 de dezembro de 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	364
11. FALK, Judit (org). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. Trad. Suely Amaral Mello	365
12. FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015	367
13. GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezato. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014	368
14. HOFFMANN. Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014	377
15. NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de Educação Infantil. Educação & Linguagem, São Paulo, v. 14. n. 23/24, p. 146-159, jan-dez	379
16. 2011 OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). Encontros e encantamentos na educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000	379
17. RICHTER, Sandra Regina Simonis. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010	379

LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

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

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

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

Dicas práticas

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

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

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

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

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

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula

- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada “Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo. Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:
A é igual a B.
A é igual a C.
Então: C é igual a B.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:
Todo ruminante é um mamífero.
A vaca é um ruminante.
Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o auditório, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.
In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz “A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma “Amigo de amigo meu é meu amigo” não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.

- Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo até, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente, pode ser usada pelo agressor e pelo agredido. Essas palavras podem ter valor positivo (paz, justiça, honestidade, democracia) ou vir carregadas de valor negativo (autoritarismo, degradação do meio ambiente, injustiça, corrupção).

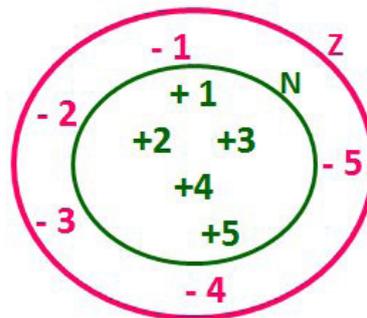
- Uso de afirmações tão amplas, que podem ser derrubadas por um único contra exemplo. Quando se diz “Todos os políticos são ladrões”, basta um único exemplo de político honesto para destruir o argumento.

MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO LÓGICO

OPERAÇÕES COM NÚMEROS REAIS. MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM E MÁXIMO DIVISOR COMUM

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.



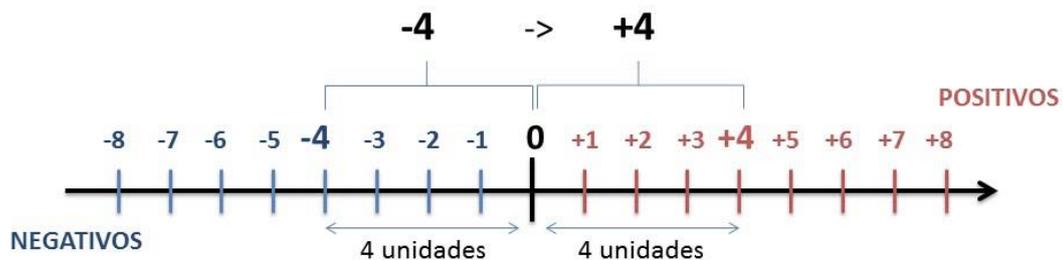
$N \subset Z$ (N está contido em Z)

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 $| \cdot |$. O módulo de qualquer número inteiro, diferente de zero, é sempre positivo.
- **Números Opostos:** dois números são opostos quando sua soma é zero. Isto significa que eles estão a mesma distância da origem (zero).



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

Operações

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

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

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

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

Exemplo:

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

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

Resolução:

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

Resposta: A

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

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

ATENÇÃO:

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

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

Sinais iguais (+) (+); (-) (-) = resultado sempre 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:

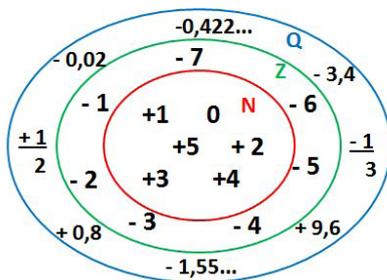
- Toda potência de **base positiva** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente par** é um número **inteiro positivo**.
- Toda potência de **base negativa** e **expoente ímpar** é um número **inteiro negativo**.

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:

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

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.:

$$0,035 = 35/1000$$

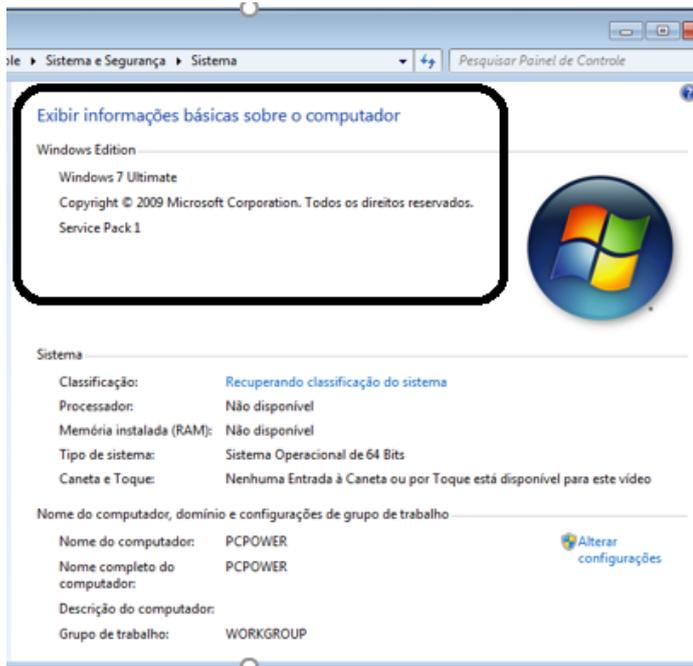
2) Através da fração geratriz. Aí temos o caso das dízimas periódicas que podem ser simples ou compostas.

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

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

MS-WINDOWS 7: CONCEITO DE PASTAS, DIRETÓRIOS, ARQUIVOS E ATALHOS, ÁREA DE TRABALHO, ÁREA DE TRANSFERÊNCIA, MANIPULAÇÃO DE ARQUIVOS E PASTAS, USO DOS MENUS, PROGRAMAS E APLICATIVOS, INTERAÇÃO COM O CONJUNTO DE APLICATIVOS

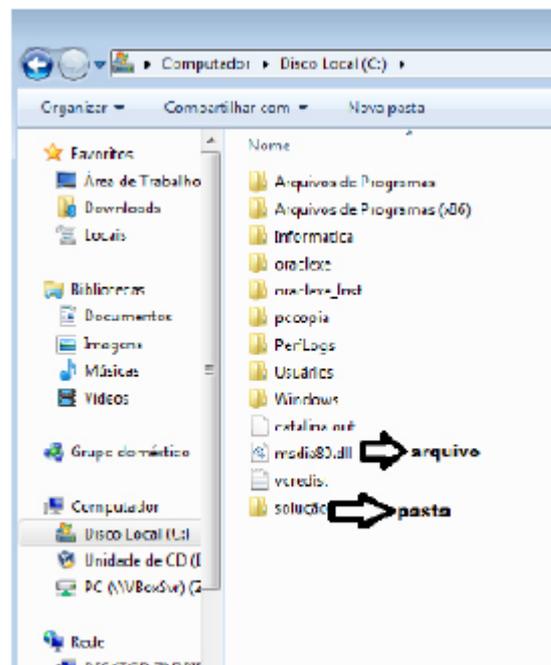


Arquivos e atalhos

Como vimos anteriormente: pastas servem para organização, vimos que uma pasta pode conter outras pastas, arquivos e atalhos.

- **Arquivo** é um item único que contém um determinado dado. Estes arquivos podem ser documentos de forma geral (textos, fotos, vídeos e etc..), aplicativos diversos, etc.

- **Atalho** é um item que permite fácil acesso a uma determinada pasta ou arquivo propriamente dito.

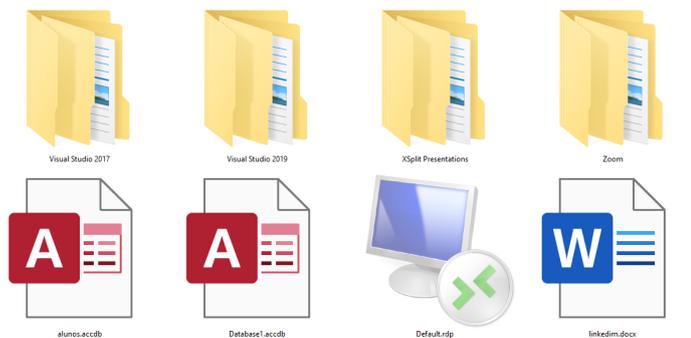


Conceito de pastas e diretórios

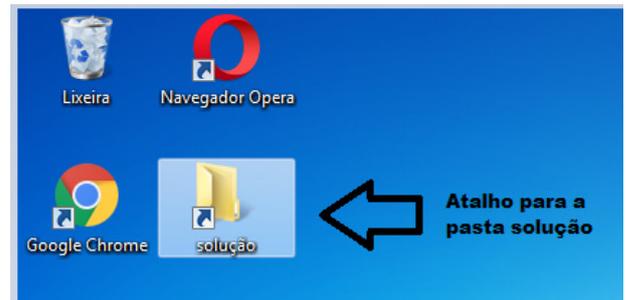
Pasta algumas vezes é chamada de diretório, mas o nome “pasta” ilustra melhor o conceito. Pastas servem para organizar, armazenar e organizar os arquivos. Estes arquivos podem ser documentos de forma geral (textos, fotos, vídeos, aplicativos diversos).

Lembrando sempre que o Windows possui uma pasta com o nome do usuário onde são armazenados dados pessoais.

Dentro deste contexto temos uma hierarquia de pastas.



No caso da figura acima, temos quatro pastas e quatro arquivos.



Área de trabalho do Windows 7



Área de transferência

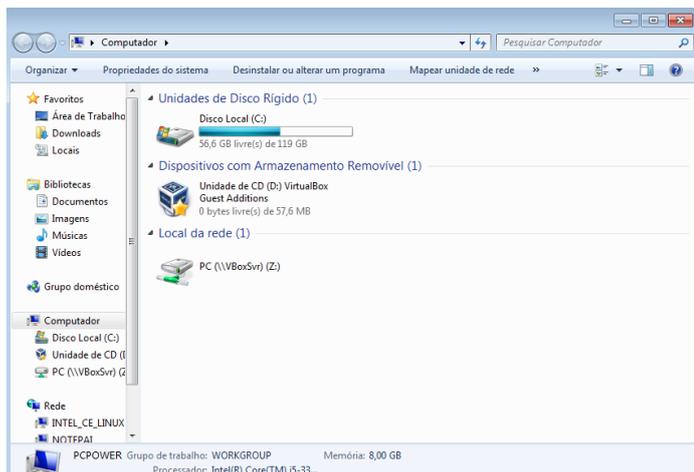
A área de transferência é muito importante e funciona em segundo plano. Ela funciona de forma temporária guardando vários tipos de itens, tais como arquivos, informações etc.

– Quando executamos comandos como “Copiar” ou “Ctrl + C”, estamos copiando dados para esta área intermediária.

– Quando executamos comandos como “Colar” ou “Ctrl + V”, estamos colando, isto é, estamos pegando o que está gravado na área de transferência.

Manipulação de arquivos e pastas

A caminho mais rápido para acessar e manipular arquivos e pastas e outros objetos é através do “Meu Computador”. Podemos executar tarefas tais como: copiar, colar, mover arquivos, criar pastas, criar atalhos etc.



Uso dos menus



Programas e aplicativos

- Media Player
- Media Center
- Limpeza de disco
- Desfragmentador de disco
- Os jogos do Windows.
- Ferramenta de captura
- Backup e Restore

Interação com o conjunto de aplicativos

Vamos separar esta interação do usuário por categoria para entendermos melhor as funções categorizadas.

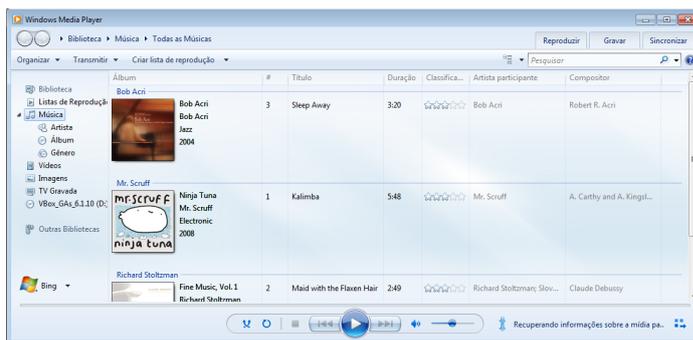
Facilidades



O Windows possui um recurso muito interessante que é o Capturador de Tela, simplesmente podemos, com o mouse, recortar a parte desejada e colar em outro lugar.

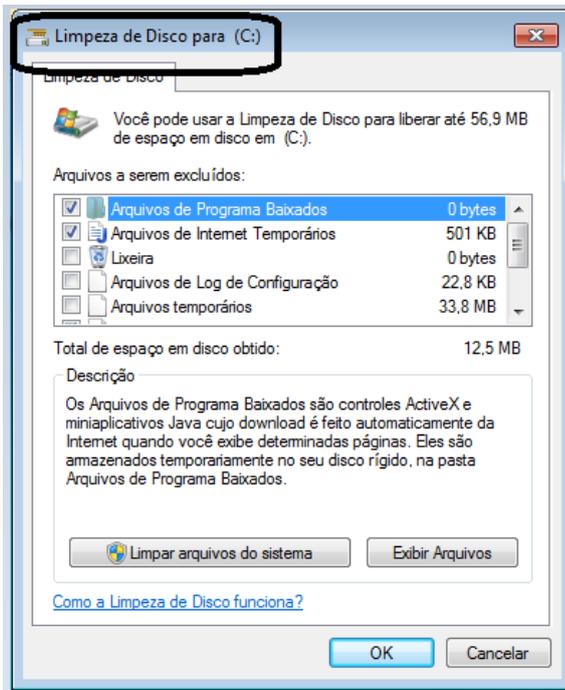
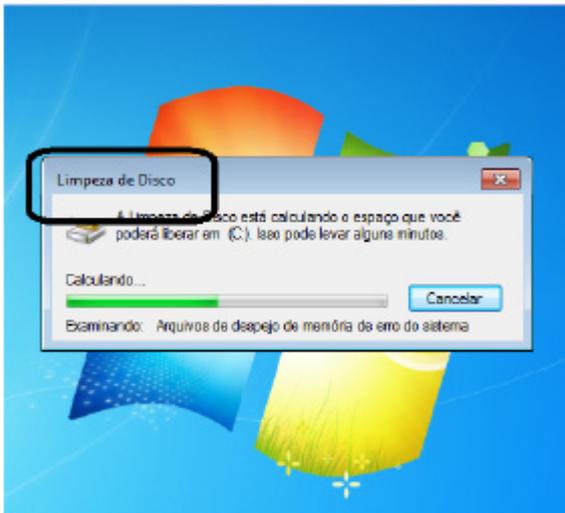
Música e Vídeo

Temos o Media Player como player nativo para ouvir músicas e assistir vídeos. O Windows Media Player é uma excelente experiência de entretenimento, nele pode-se administrar bibliotecas de música, fotografia, vídeos no seu computador, copiar CDs, criar playlists e etc., isso também é válido para o media center.

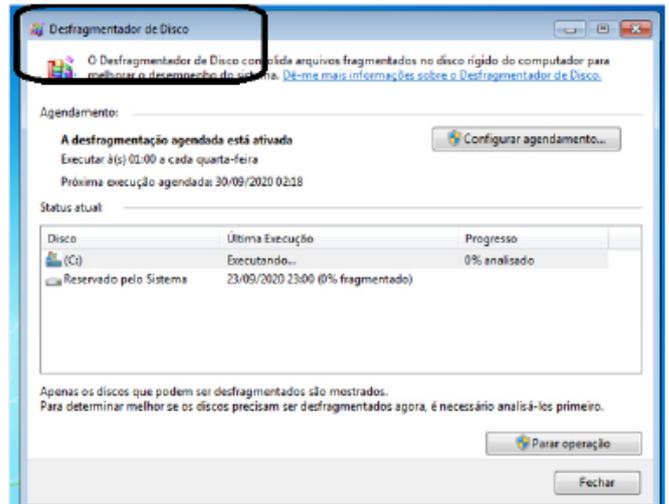


Ferramentas do sistema

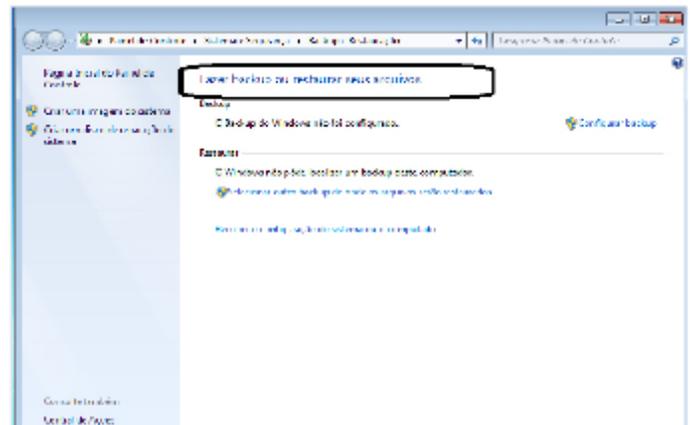
- A limpeza de disco é uma ferramenta importante, pois o próprio Windows sugere arquivos inúteis e podemos simplesmente confirmar sua exclusão.



- O desfragmentador de disco é uma ferramenta muito importante, pois conforme vamos utilizando o computador os arquivos ficam internamente desorganizados, isto faz que o computador fique lento. Utilizando o desfragmentador o Windows se reorganiza internamente tornando o computador mais rápido e fazendo com que o Windows acesse os arquivos com maior rapidez.



- O recurso de backup e restauração do Windows é muito importante pois pode ajudar na recuperação do sistema, ou até mesmo escolher seus arquivos para serem salvos, tendo assim uma cópia de segurança.



CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Professor de Creche

PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A retrospectiva permite que o estudante compreenda o processo de formação e desenvolvimento do conceito abordado e a prospecção possibilita o entendimento do estado atual do conceito a partir das relações que o conceito estudado estabelece com outros, tanto com aqueles que o corroboram quanto com os que a

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

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

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

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

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

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

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

A organização didática do processo de ensino-aprendizagem

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

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

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

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

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

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

Entretanto, postular que o campo de estudo da Didática é responsável por produzir conhecimentos sobre modos de transmissão de conteúdos curriculares através de métodos e conhecimentos não deve reduzir a Didática a uma visão de estudo meramente técnica. Ao contrário, a produção de conhecimentos sobre as técnicas de ensino oriundas desse campo de estudo tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva, para que a ação do professor não seja

uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino. Não basta ao professor reproduzir pressupostos teóricos ou programas disciplinares pré-estabelecidos, as informações acumuladas na prática ao longo do processo ensino-aprendizagem devem despertar a capacidade crítica capaz de proporcionar questionamentos e reflexões sobre essas informações a fim de garantir uma transformação na prática. Como um processo em constante transformação, a formação do educador exige esta interligação entre a teoria e a prática como forma de desenvolvimento da capacidade crítica profissional.¹

Plano de Ensino e Plano de Aula

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Ementa da disciplina* – A ementa deve ser composta por um parágrafo que declare quais os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina limitando sua abrangência dentro da carga horária ministrada. Deve ser escrita de forma sucinta e objetiva e deve estar

¹ Fonte: www.infoescola.com

BIBLIOGRAFIA

BARBIERI, STELA. INTERAÇÕES: ONDE ESTÁ A ARTE NA INFÂNCIA? SÃO PAULO: BLUCHER, 2012

Um livro que traz experiências, vivências, trocas, fazeres e afetos. Tudo isso regado à teoria que embasa o trabalho da artista plástica e educadora Stela Barbieri.

Com experiência no chão da escola, na coordenação de professores e em educativos da Bienal de Artes de São Paulo e do Instituto do Tomie Ohtake, Stela tem um olhar amplo pelo fazer artístico em sala de aula, e com generosidade ímpar o compartilha com seus leitores. Essa edição é uma parceria entre a Jujuba e o Binah Espaço de Artes.

A experiência estética acontece ao longo da vida e nos marca. É uma bagagem que carregamos, uma experiência corporificada que nos traz deslocamentos e/ou perplexidades. Todos temos experiências estéticas, esse manancial do vivido que carregamos conosco.

O educador, como todo ser humano, carrega no corpo suas experiências, que são indissociáveis da prática cotidiana.

Este livro é um trabalho cartográfico, um trabalho de localização no processo em relação ao que está sendo vivido. Acompanhamos o processo aprendendo com ele, gerando novas perguntas, novos caminhos de investigação, nos quais estamos constantemente criando desequilíbrios, reequilíbrios e movimentos.

Qual a qualidade das materialidades que traremos? O que fica perto do que, uma vez que as aproximações espaciais também geram certos movimentos? Como podemos colocar os materiais para criar o movimento dos corpos? Que perguntas vamos propor que gerem questões imponderáveis para nós e para as crianças? Que gerem movimentos nos quais as crianças possam se envolver e brincar, se afetando? Que questões vamos gerar no espaço? Sera que o esvaziamos? Colocamos um objeto no cantinho? Será que criamos espaços contíguos, próximos, para que cada um possa fazer suas escolhas? Que convites fazemos? Isso tudo depende do nosso envolvimento com o contexto. O contexto de aprendizagem é um feixe de questões especializadas.

Essas e outras reflexões são trazidas por esta obra, na intenção de criar um ambiente estético favorável para o aprendizado e à criação.

BECCHI, E. ET AL. IDEIAS ORIENTADORAS PARA A CRECHE: A QUALIDADE NEGOCIADA. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2012. TRAD. MARIA DE LOURDES TAMBASCHIA MENON. (COLEÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES. SÉRIE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MOVIMENTO)

A organização de um projeto pedagógico para uma creche, que contemple os direitos das crianças e sua qualidade, é uma proposta que vem sendo discutida na região da Emília-Romanha, na Itália, desde a década de 90.

Em decorrência desse debate, foi promulgada, no ano de 2002, uma nova norma (Lei n.1) para os programas educativos da primeira infância que prevê a concretização de uma natureza educativa no cuidado das crianças pequenininhas, de forma compartilhada e negociada com todos os atores sociais envolvidos: professores, crianças e pais.

A partir dessa referência, o livro reúne textos que apresentam reflexões sobre a nova lei, de forma a aprofundar o debate das questões que envolvem a promoção e o controle da qualidade na creche.

Esta obra é dividida em quatro partes e traz a discussão dos seguintes elementos: o processo de elaboração das diretrizes para a creche, com a determinação dos indicadores de qualidade; as questões decorrentes da nova lei; os pontos do procedimento para o credenciamento; e, por último, os instrumentos de avaliação do Projeto Pedagógico da creche.

A primeira parte, nomeada “Dos indicadores às diretrizes da creche”, contempla dois artigos. O primeiro, escrito por Bondioli, discute o tema da qualidade nas creches, apresentando, num primeiro momento, as características desse termo. Nas palavras da autora: “(...) qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”(p.24).

Esta concepção revela que os padrões de qualidade são definidos de forma coletiva, envolvendo os diversos atores e, acima de tudo, a própria prática educativa. Foi dessa maneira que as creches emilianas construíram seus indicadores de qualidade e, como resultado desse processo, a elaboração de um documento que sugerisse esses elementos, não como uma forma de modelo, mas como diretrizes para reflexão.

Tais diretrizes são aspectos para a formulação do Projeto Pedagógico que, segundo a nova lei, será exigida de cada creche, como uma forma de compromisso com a qualidade e a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças. Portanto, a elaboração desse documento por parte do órgão gestor (a creche) é uma das formas de qualificação da rede, além da garantia de recebimento dos recursos financeiros pelo órgão público. Isso significa a possibilidade da implantação de dispositivos de verificação e avaliação do próprio projeto e de sua qualidade, de forma positiva, na produção de novos conhecimentos.

O segundo artigo, apresentado por Ferrari, vem ampliar a discussão apontada no capítulo anterior sobre a questão da avaliação da qualidade nas creches.

A autora relata que os indicadores de qualidade foram construídos a partir do uso de uma escala para observação e avaliação da creche (SVANI), um instrumento que permitiu a visualização de várias áreas temáticas desse ambiente, bem como a revelação de referenciais de qualidade dos programas educativos para a primeira infância, através de um projeto de pesquisa-formação vivenciado na região⁰². Essa experiência indicou a necessidade da organização do Projeto Pedagógico, na creche, à luz de tais indicadores.

Na segunda parte, há um debate sobre a nova lei e temas-chave sugeridos por ela e que aparecem nos documentos: sistema, projeto, avaliação e verificação.

No primeiro capítulo, Becchi traz a definição desses termos, esclarecendo o que representam para a construção de uma cultura voltada para a qualidade da educação das crianças pequenas.

Dando continuidade ao primeiro texto, Bondioli, no segundo capítulo, complementa a discussão, apresentando e comentando as tarefas e responsabilidades das estruturas educativas. A autora mostra que esse novo documento indica os vários tipos de sistema e os padrões para a autorização, funcionamento e credenciamento dessas diversas tipologias. Quanto à autorização para o funcionamento, são destacados os seguintes critérios: definição da razão numérica entre educadoras da creche e crianças; a carga horária destinada às atividades profissionais; a titulação acadêmica; e o enquadramento do pessoal. Em relação ao credenciamento, a nova lei prevê a formulação de um projeto pedagógico; a figura do coordenador pedagógico; a formação em serviço; e os instrumentos de avaliação, promovendo o controle e a qualidade educativa para as redes da infância.

A terceira parte, “Padrões qualitativos e avaliação”, é composta por três artigos. No primeiro, Becchi fala do projeto pedagógico e aponta que, na nova lei, a creche deve “apresentar um projeto pedagógico que contenha as finalidades e a programação das atividades educativas (artigo 1º).”.

A partir dessa exigência, discute-se que o projeto na creche não é uma utopia, mas a projeção de objetivos que se pretendem concretizar. Para discutir esse tema, a autora traz o pensamento do filósofo e pedagogo Dewey, mostrando sua contribuição em relação às mudanças na área da didática. O texto é finalizado com a reafirmação da importância da elaboração coletiva do projeto pedagógico.

Bondioli apresenta, no segundo texto dessa parte, um debate sobre o papel do coordenador pedagógico na creche, afirmando que sua atuação é fundamental para uma boa organização desse ambiente. A autora ainda acrescenta que o coordenador já vem atuando nas creches da Emília-Romanha desde 1970 e que, hoje, a nova lei exige a presença desse profissional como condição para o credenciamento dessas instituições.

O texto mostra as funções que lhe são atribuídas: gestão da organização interna de cada creche; definição do projeto pedagógico e monitoração da sua realização, em comum acordo com os colegiados; organização da formação permanente dos funcionários; e coordenação territorial, além de indicar a necessidade de uma redefinição do seu papel, frente às mudanças que vem ocorrendo no cenário da rede para a infância.

Fechando a terceira parte, Bondioli apresenta um modelo de certificação de qualidade, organizado por áreas que abrangem diversos aspectos. As áreas indicadas vão desde a estrutura física da creche até sua organização em relação ao trabalho pedagógico. São elas: interação, currículo, interações entre funcionários e pais, qualificação do grupo de trabalho, administração, pessoal, ambiente físico, saúde e segurança, refeições e avaliação.

Essas diretrizes auxiliam na autoavaliação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no sentido de observarem a qualidade do trabalho e os avaliadores externos, que também devem acompanhar os resultados.

Encerrando o livro, na quarta parte, é apresentada uma discussão dos instrumentos de avaliação. Ferrari escreve, no primeiro capítulo, sobre a avaliação do projeto pedagógico e como foram construídos os critérios para se avaliar o contexto das creches. Segundo a autora, em consequência da nova lei, foi sugerida a elaboração

de dois documentos que revelassem indicadores do projeto educativo da creche, bem como os elementos para sua avaliação. É interessante ressaltar que o objetivo desses documentos não se limita ao credenciamento; amplia-se na medida em que é um plano de trabalho discutido pelos técnicos das comissões das províncias e, principalmente, pelas educadoras das redes educativas.

Dando continuidade a essa discussão, Becchi, Bondioli e Ferrari apresentam uma orientação bastante prática para a elaboração do projeto pedagógico da creche. Nessa orientação, são indicadas todas as seções, bem como os itens que devem compô-las. A ideia é a construção de uma proposta avaliável: um referencial que deve ser aprimorado no decorrer da observação dos avaliadores.

Nas palavras das autoras: “O projeto pedagógico, portanto, deve ser avaliado em diferentes fases, a fim de que as decisões tomadas a seu respeito sejam meditadas e comparadas e, principalmente, úteis à creche no seu conjunto e às instituições a ela associadas, coerentes com a sua história, geradoras de novas experiências” (p.20?).

Em seguida, no último capítulo, as autoras encerram o livro, apresentando um esquema para a avaliação do projeto pedagógico das redes educativas, apontando e explicando os critérios que devem ser observados. O texto, ao traçar essas diretrizes, nos ajuda a afinarmos o nosso olhar em relação ao trabalho da creche e sua qualidade.

Este livro traz uma grande contribuição à área da avaliação e da educação infantil, no momento em que defende uma perspectiva educativa para a creche e sua qualidade, dimensões ainda pouco valorizadas quando se trata da educação das crianças pequenas.⁵²

BNCC, A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 0 A 03 ANOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qual é o prazo para implementação nas escolas?

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

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

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

Lei nº 13.415/2017

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

Quais as implicações?

Implicações curriculares, com flexibilização e aligeiramento da formação

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

Implicações Curriculares

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

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

A Lei não faz referência clara como essa expansão irá acontecer no ensino médio noturno. Apenas determina que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Itinerários Formativos

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

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

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

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

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Ar-

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