



# MOGI DAS CRUZES - SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI  
DAS CRUZES - SÃO PAULO

Professor de Educação  
Básica I

**CONCURSO PÚBLICO Nº 02 / 2023**

CÓD: SL-027DZ-23  
7908433247067

## Como passar em um concurso público?

Todos nós sabemos que é um grande desafio ser aprovado em concurso público, dessa maneira é muito importante o concurseiro estar focado e determinado em seus estudos e na sua preparação. É verdade que não existe uma fórmula mágica ou uma regra de como estudar para concursos públicos, é importante cada pessoa encontrar a melhor maneira para estar otimizando sua preparação.

Algumas dicas podem sempre ajudar a elevar o nível dos estudos, criando uma motivação para estudar. Pensando nisso, a Solução preparou esta introdução com algumas dicas que irão fazer toda a diferença na sua preparação.

### Então mãos à obra!

- Esteja focado em seu objetivo: É de extrema importância você estar focado em seu objetivo: a aprovação no concurso. Você vai ter que colocar em sua mente que sua prioridade é dedicar-se para a realização de seu sonho;
- Não saia atirando para todos os lados: Procure dar atenção a um concurso de cada vez, a dificuldade é muito maior quando você tenta focar em vários certames, pois as matérias das diversas áreas são diferentes. Desta forma, é importante que você defina uma área e especializando-se nela. Se for possível realize todos os concursos que saírem que englobe a mesma área;
- Defina um local, dias e horários para estudar: Uma maneira de organizar seus estudos é transformando isso em um hábito, determinado um local, os horários e dias específicos para estudar cada disciplina que irá compor o concurso. O local de estudo não pode ter uma distração com interrupções constantes, é preciso ter concentração total;
- Organização: Como dissemos anteriormente, é preciso evitar qualquer distração, suas horas de estudos são inegociáveis. É praticamente impossível passar em um concurso público se você não for uma pessoa organizada, é importante ter uma planilha contendo sua rotina diária de atividades definindo o melhor horário de estudo;
- Método de estudo: Um grande aliado para facilitar seus estudos, são os resumos. Isso irá te ajudar na hora da revisão sobre o assunto estudado. É fundamental que você inicie seus estudos antes mesmo de sair o edital, buscando editais de concursos anteriores. Busque refazer a provas dos concursos anteriores, isso irá te ajudar na preparação.
- Invista nos materiais: É essencial que você tenha um bom material voltado para concursos públicos, completo e atualizado. Esses materiais devem trazer toda a teoria do edital de uma forma didática e esquematizada, contendo exercícios para praticar. Quanto mais exercícios você realizar, melhor será sua preparação para realizar a prova do certame;
- Cuide de sua preparação: Não são só os estudos que são importantes na sua preparação, evite perder sono, isso te deixará com uma menor energia e um cérebro cansado. É preciso que você tenha uma boa noite de sono. Outro fator importante na sua preparação, é tirar ao menos 1 (um) dia na semana para descanso e lazer, renovando as energias e evitando o estresse.

A motivação é a chave do sucesso na vida dos concurseiros. Compreendemos que nem sempre é fácil, e às vezes bate aquele desânimo com vários fatores ao nosso redor. Porém tenha garra ao focar na sua aprovação no concurso público dos seus sonhos.

Como dissemos no começo, não existe uma fórmula mágica, um método infalível. O que realmente existe é a sua garra, sua dedicação e motivação para realizar o seu grande sonho de ser aprovado no concurso público. Acredite em você e no seu potencial.

A Solução tem ajudado, há mais de 36 anos, quem quer vencer a batalha do concurso público. **Vamos juntos!**

## Língua Portuguesa

1. Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários) .....	11
2. Sinônimos e antônimos .....	12
3. Sentido próprio e figurado das palavras .....	12
4. Pontuação. ....	13
5. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. ....	15
6. Concordância verbal e nominal .....	20
7. Regência verbal e nominal.....	21
8. Colocação pronominal .....	24
9. Crase .....	24

## Matemática

1. Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal.....	36
2. Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum .....	37
3. Porcentagem.....	38
4. Razão e proporção .....	39
5. Regra de três simples ou composta .....	40
6. Equações do 1º ou do 2º graus.....	40
7. Sistema de equações do 1º grau;.....	44
8. Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa .....	45
9. Relação entre grandezas – tabela ou gráfico .....	48
10. Tratamento da informação – média aritmética simples .....	52

## Conhecimentos Pedagógicos e Legislação e Normas da Educação

1. A Educação baseada em direitos humanos, enquanto processo de humanização tendo como referencial a ética, estética, solidariedade e respeito ao bem comum; .....	57
2. Educação Inclusiva; A integração entre educar e cuidar como diretriz na educação básica.....	57
3. Prevenção e enfrentamento da violência .....	58
4. Aprendizagem e desenvolvimento: afetividade, construção do conhecimento, zona de desenvolvimento proximal; .....	60
5. A ludicidade enquanto dimensão humana; .....	60
6. Avaliação: o papel do erro, a relação entre a avaliação e o fracasso escolar, .....	61
7. Os registros do educando e do educador no acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento; .....	61
8. A reorganização dos tempos e espaços escolares; .....	61
9. A educação e os tempos de vida: Concepção de infância(s) e adolescência; .....	62
10. Educação de Jovens e Adultos: identidade, trajetória, cultura e singularidades; .....	62
11. Educação Integral e Escola em tempo integral. ....	70

## ÍNDICE

12. Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando. ....	81
13. Concepções de educação e escola.....	81
14. Função social da escola.....	89
15. Metodologias: pedagogia participativa na infância, .....	91
16. Juventude e vida adulta;.....	91
17. Trabalho coletivo, foco nos educandos (sujeitos);.....	92
18. Tecnologias e mediação pedagógica;.....	92
19. A educação escolar e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). ....	93
20. A relação entre família/comunidade e escola na contemporaneidade; .....	93
21. Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.....	94
22. Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.....	94
23. Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; .....	96
24. O trabalho por projetos; .....	96
25. Educação integral;.....	97
26. Interdisciplinaridade, protagonismo e autoria; .....	97
27. Gestão democrática: a participação como princípio. ....	98
28. Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola. ....	98
29. Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento. ....	105
30. A avaliação diagnóstica ou formadora, .....	106
31. Os processos de ensino e de aprendizagem e a promoção escolar. ....	106
32. A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.....	106
33. A inerente formação continuada do educador;.....	107
34. O lúdico como ferramenta de aprendizagem; .....	112
35. Conceitos de tecnologia educacional e metodologias ativas.....	118
36. Uso de tecnologias digitais na sala de aula.....	120
37. Normas constitucionais: fontes primárias da regulação e organização da educação nacional.....	120
38. A educação municipal e a Lei Orgânica do Município de Mogi das Cruzes.....	120
39. Estrutura e funcionamento da educação nacional e municipal de Mogi das Cruzes: legislação federal e municipal; .....	120
40. Natureza reguladora e regulamentadora da educação básica, etapas e modalidades de ensino. ....	121
41. Sistema nacional e municipal de educação. ....	121
42. Atribuições e competências: Sistema Municipal de Ensino. ....	121
43. Conselho Municipal de Educação. ....	122
44. Estabelecimentos de Ensino. ....	122
45. Profissionais da Educação. ....	122
46. Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes: Direitos e Deveres. ....	123
47. Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes: currículo municipal de Mogi das Cruzes.....	123
48. A relação da Educação e dos Direitos das Crianças e Adolescentes. ....	123
49. Diretrizes Curriculares nacionais e municipais para a Educação Básica.....	123

## Bibliografia

1. ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. Avaliação educacional e promoção escolar. 1. ed. - São Paulo: Unesp, 2009.....	127
2. LEMOV, D. Aula Nota 10 2.0: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Doug Lemov; tradução de Abreu Almeida, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica de Fundação Lemann, Elos Educacional, Centor de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais. - 2. ed. - Porto Alegre: Penso, 2018.....	127
3. DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. Av. [online]. 2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90 .....	128
4. FONTANA, Roseli Ap. Cação. Mediação Pedagógica em sala de aula. Campinas: Editora Autores Associados,1996 (Primeiro tópico da Parte I – A gênese social da conceitualização) .....	135
5. HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In:SE/SP/FDE. Revista Ideias, nº 22, pág. 51 a 59.....	138
6. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças, capítulo 5, in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001 .....	142
7. RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001 .....	142
8. CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Capítulos 3 e 7).....	144
9. TAJRA, Sanmya Feitosa. Informática na Educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas. 10. ed., São Paulo: Érica, 2019.....	147
10. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra. 2011.....	147
11. MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.....	148
12. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 205 a 214 e 226 a 230. ....	150
13. BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com suas alterações). ....	154
14. BRASIL. Lei nº 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente Art. 1º ao 6º e 53 ao 59.....	171
15. BRASIL. Lei nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação. ....	172
16. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2017 .....	187
17. BRASIL. Decreto Federal nº 7.611/11. Educação especial, o atendimento educacional especializado .....	228
18. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica .....	229
19. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....	238
20. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos.....	240
21. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	248
22. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	249
23. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	251
24. MOGI DAS CRUZES. Lei Orgânica do Município de Mogi das Cruzes: Capítulo V. Seção I. Da Educação. art. 200 a 215.....	260
25. MOGI DAS CRUZES. Lei Municipal nº 7.480/19. Plano Municipal de Educação – biênio 2019-2020.....	262
26. MOGI DAS CRUZES. Lei Complementar nº 145/19. Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes .....	270
27. MOGI DAS CRUZES. Decreto nº 18.611/19. Fixa normas para elaboração dos Regimentos das Escolas Municipais .....	296
28. MOGI DAS CRUZES. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância Mogi das Cruzes - SP, 2007. ....	305
29. MOGI DAS CRUZES. Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. São Paulo: Mogi das Cruzes Administração, 2019.....	305
30. MOGI DAS CRUZES. Currículo Municipal de Mogi das Cruzes: Educação Infantil - Infantil II, III e IV.; Ensino Fundamental Anos Iniciais 1º ao 5º ano. ....	305

## Conhecimentos Específicos Professor de Educação Básica I

1. Fundamento e Metodologia do ensino no âmbito dos anos iniciais em todos os componentes curriculares; Fundamento e Metodologia do ensino no âmbito da educação infantil, .....	309
2. direitos e aprendizagens em todos os campos de experiências .....	311
3. Currículo nos anos iniciais: a ênfase na competência leitora (alfabetização e letramento) e o desenvolvimento dos saberes; .....	313
4. A construção do pensamento matemático pela problematização de situações do cotidiano; A resolução de problemas matemáticos e das diversas áreas de conhecimento .....	315
5. O educando e as múltiplas linguagens – o direito às artes e à expressão; .....	316
6. Ciências: pesquisa, investigação e cotidiano.....	317
7. A educação e a cultura corporal do movimento; A relação da aprendizagem e práticas corporais: educação física escolar. ...	317
8. A integração entre educar e cuidar na educação básica.....	318
9. Avaliação nos anos iniciais e na educação infantil .....	319
10. A psicogênese na língua escrita .....	328
11. O olhar pedagógico para os desenhos de crianças .....	328

## Bibliografia - Específicos

1. ALMEIDA, R. D. (org.). Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica. São Paulo: Contexto, 2001.....	335
2. AUGUSTO, S. O. Ver depois de olhar: a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças. 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2017.....	337
3. BARBOSA, A. M. (org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2008.....	338
4. BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2009 .....	341
5. BOOG, A. C.; URIZZI, E. J. Práticas Corporais e a educação física escolar: anos iniciais do Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Boreal Edições: 2018.....	342
6. BRASIL. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Romos de Oliveira]. São Paulo: Fundação Satillana, 2018.....	344
7. CARVALHO, A. M. P. (org). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação. São Paulo: Cengage Learning, 2013. ....	344
8. CASTELLAR, S. (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 1. ed. - São Paulo: Contexto, 2005. DOLZ, J. [et al.]. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010.....	345
9. FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Emilia Ferreiro; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. ....	345
10. FERREIRO, E. A. Psicogênese da língua escrita. ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999 .....	347
11. GUIMARÃES, C. M. et al. (orgs.). Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014. ....	348
12. GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003 .....	350
13. HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2014. ....	351
14. LERNER, D. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002 .....	353
15. MARTINS, M. C. [et al.]. Didática do ensino de arte. A língua no mundo. Poetizar, fruir e conhecer. São Paulo: FTD, 1998.....	357
16. OLIVEIRA, Z. R. et al. [orgs.]. O trabalho do professor na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014 .....	357
17. PARRA, Cecília. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1996 .....	358

---

## ÍNDICE

---

18. PIRES, C. M. C. Educação Matemática: conversa com professores dos anos iniciais. Célia Maria Carolino Pires. 1. ed. - São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012.....	362
19. ROSSET, J. M. [et.al.]. Práticas Comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil. Joyce M. Rosset... [et al.]. 1. ed. - São Paulo: Brasil, 2018.....	362
20. SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007.....	363
21. SOLÉ, E. Estratégias de leitura. Isabel Solé; trad. Cláudia Schililing. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	366

# LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

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

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

### Busca de sentidos

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

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

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

### Importância da interpretação

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

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

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

### Diferença entre compreensão e interpretação

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

### Gêneros Discursivos

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS.

### SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS

O significado das palavras<sup>1</sup> é estudado pela semântica, a parte da gramática que estuda não só o sentido das palavras como as relações de sentido que as palavras estabelecem entre si: relações de sinonímia, antonímia, paronímia, homonímia...

Compreender essas relações nos proporciona o alargamento do nosso universo semântico, contribuindo para uma maior diversidade vocabular e maior adequação aos diversos contextos e intenções comunicativas.

#### — Sinonímia<sup>2</sup>

Ocorre quando há mais de uma palavra com significado semelhante, podendo estar no lugar da outra em determinado contexto, mesmo que haja diferentes nuances de sentido ou de carga estilística.

**Ex.:** casa, lar, morada, residência, mansão.

A identidade dos sinônimos é relativa. Em seus diferentes usos (literário ou popular), assumem sentidos “ocasionais” fazendo com que, pelo contexto, um não pode ser empregado pelo outro sem que haja uma perda do real significado da expressão.

Dependendo do domínio, os sinônimos podem surgir com leves gradações semânticas: sentido abstrato ou concreto; valor popular ou literário (morrer / fenecer); menor ou maior intensidade de significação (chamar/clamar/bradar/berrar); aspecto cultural (escutar/auscultar), entre outros.

Vale lembrar também que muitas palavras são sinônimas, se levarmos em conta as variações geográficas (aipim = macaxeira; mexerica = tangerina; pipa = papagaio; aipo = salsão).

#### — Antonímia

Ocorre quando palavras estabelecem oposição contraditória entre si (vida/morte), contrária (chegar/partir) ou correlativa (irmão/irmã).

A antonímia pode ser entendida a partir de três subconceitos:

– **Complementaridade** (onde a negação de uma implica a afirmação da outra e vice-versa): *Rafael não está casado* implica que *Rafael é solteiro*; *Rafael está casado* implica que *João não é Rafael*;

– **Antonímia** (opostos por excelência): grande/pequeno;

– **Correlação:** comprar/vender; marido/mulher).

<sup>1</sup> <https://bit.ly/2RM190C>

<sup>2</sup> BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

A respeito da manifestação da antonímia, há três aspectos distintos:

Por meio de palavras de radicais diferentes: bom/mau;

Com a ajuda de um prefixo negativo nas palavras do mesmo radical: feliz/infeliz; legal/ilegal;

Palavras que possuem significados opostos: excluir/incluir; progredir/regredir.

A antonímia, em alguns casos, pode ocorrer porque a palavra apresenta valor ativo e passivo.

**Ex.:** alugar

– dar de aluguel

– receber de aluguel

## SENTIDO PRÓPRIO E FIGURADO DAS PALAVRAS.

### SENTIDO PRÓPRIO E SENTIDO FIGURADO

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

**Ex.:**

– Construí um muro de **pedra**. (Sentido próprio).

– Dalton tem um coração de **pedra**. (Sentido figurado).

– As águas **pingavam** da torneira. (Sentido próprio).

– As horas iam **pingando** lentamente. (Sentido figurado).

#### Denotação

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

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

#### Conotação

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

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

#### Ampliação de Sentido

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

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

– Embarcou em um trem.

– Embarcou no ônibus das dez.

– Embarcou no avião da força aérea.

– Embarcou num transatlântico.

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

### Restrição de Sentido

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

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

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

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

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

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

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

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

## PONTUAÇÃO.

### — Visão Geral

O sistema de pontuação consiste em um grupo de sinais gráficos que, em um período sintático, têm a função primordial de indicar um nível maior ou menor de coesão entre estruturas e, ocasionalmente, manifestar as propriedades da fala (prosódias) em um discurso redigido. Na escrita, esses sinais substituem os gestos e as expressões faciais que, na linguagem falada, auxiliam a compreensão da frase.

O emprego da pontuação tem as seguintes finalidades:

- Garantir a clareza, a coerência e a coesão interna dos diversos tipos textuais;
- Garantir os efeitos de sentido dos enunciados;
- Demarcar das unidades de um texto;
- Sinalizar os limites das estruturas sintáticas.

### — Sinais de pontuação que auxiliam na elaboração de um enunciado

#### Vírgula

De modo geral, sua utilidade é marcar uma pausa do enunciado para indicar que os termos por ela isolados, embora compartilhem da mesma frase ou período, não compõem unidade sintática. Mas, se, ao contrário, houver relação sintática entre os termos, estes não devem ser isolados pela vírgula. Isto quer dizer que, ao mesmo tempo que existem situações em que a vírgula é obrigatória, em outras, ela é vetada. Confira os casos em que a vírgula **deve** ser empregada:

#### • No interior da sentença

1 – Para separar elementos de uma enumeração e repetição:

ENUMERAÇÃO
Adicione leite, farinha, açúcar, ovos, óleo e chocolate.
Paguei as contas de água, luz, telefone e gás.

REPETIÇÃO
Os arranjos estão lindos, lindos!
Sua atitude foi, muito, muito, muito indelicada.

2 – Isolar o *vocativo*

“Crianças, venham almoçar!”  
“Quando será a prova, professora?”

3 – Separar *apostos*

“O ladrão, *menor de idade*, foi apreendido pela polícia.”

4 – Isolar *expressões explicativas*:

“As CPIs que terminaram em pizza, *ou seja*, ninguém foi responsabilizado.”

5 – Separar *conjunções intercaladas*

“Não foi explicado, *porém*, o porquê das falhas no sistema.”

6 – Isolar o *adjunto adverbial* anteposto ou intercalado:

“*Amanhã pela manhã*, faremos o comunicado aos funcionários do setor.”

“Ele foi visto, *muitas vezes*, vagando desorientado pelas ruas.”

7 – Separar o *complemento pleonástico antecipado*:

“Estas *alegações*, não as considero legítimas.”

8 – Separar termos coordenados assindéticos (não conectadas por conjunções)

“Os seres vivos nascem, crescem, reproduzem-se, morrem.”

9 – Isolar o *nome de um local* na indicação de datas:

“São Paulo, 16 de outubro de 2022”.

10 – Marcar a *omissão* de um termo:

“Eu faço o recheio, e você, a cobertura.” (omissão do verbo “fazer”).

# MATEMÁTICA

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

A resolução de problemas matemáticos envolve a aplicação de uma variedade de recursos matemáticos, sendo que os princípios algébricos se destacam como uma parte fundamental desse processo. Esses princípios são classificados de acordo com a complexidade e a abordagem dos conteúdos matemáticos.

A prática constante na resolução de questões desse tipo é o que proporciona o desenvolvimento de habilidades cada vez maiores para enfrentar problemas dessa natureza.

Exemplos:

01. (Câmara Municipal de São José dos Campos/SP – Analista Técnico Legislativo – Designer Gráfico – VUNESP) Em um condomínio, a caixa d'água do bloco A contém 10 000 litros a mais de água do que a caixa d'água do bloco B. Foram transferidos 2 000 litros de água da caixa d'água do bloco A para a do bloco B, ficando o bloco A com o dobro de água armazenada em relação ao bloco B. Após a transferência, a diferença das reservas de água entre as caixas dos blocos A e B, em litros, vale

- (A) 4 000.
- (B) 4 500.
- (C) 5 000.
- (D) 5 500.
- (E) 6 000.

**Resolução:**

$$A = B + 10000 \quad (I)$$

$$\text{Transferidos: } A - 2000 = 2.B, \text{ ou seja, } A = 2.B + 2000 \quad (II)$$

Substituindo a equação (II) na equação (I), temos:

$$2.B + 2000 = B + 10000$$

$$2.B - B = 10000 - 2000$$

$$B = 8000 \text{ litros (no início)}$$

$$\text{Assim, } A = 8000 + 10000 = 18000 \text{ litros (no início)}$$

Portanto, após a transferência, fica:

$$A' = 18000 - 2000 = 16000 \text{ litros}$$

$$B' = 8000 + 2000 = 10000 \text{ litros}$$

Por fim, a diferença é de :  $16000 - 10000 = 6000$  litros

**Resposta: E.**

02. (IFNMG – Matemática - Gestão de Concursos) Uma linha de produção monta um equipamento em oito etapas bem definidas, sendo que cada etapa gasta exatamente 5 minutos em sua tarefa. O supervisor percebe, cinco horas e trinta e cinco minutos depois do início do funcionamento, que a linha parou de funcionar. Como a linha monta apenas um equipamento em cada processo de oito

etapas, podemos afirmar que o problema foi na etapa:

- (A) 2
- (B) 3
- (C) 5
- (D) 7

**Resolução:**

Um equipamento leva  $8.5 = 40$  minutos para ser montado.

$$5h30 = 60.5 + 30 = 330 \text{ minutos}$$

$$330\text{min} : 40\text{min} = 8 \text{ equipamentos} + 20 \text{ minutos (resto)}$$

$$20\text{min} : 5\text{min} = 4 \text{ etapas}$$

Como as alternativas não apresentam a etapa 4, provavelmente, o problema ocorreu na etapa 3.

**Resposta: B.**

03. (EBSERH/HU-UFGD – Técnico em Informática – AOC) Joana pretende dividir um determinado número de bombons entre seus 3 filhos. Sabendo que o número de bombons é maior que 24 e menor que 29, e que fazendo a divisão cada um dos seus 3 filhos receberá 9 bombons e sobrá 1 na caixa, quantos bombons ao todo Joana possui?

- (A) 24.
- (B) 25.
- (C) 26.
- (D) 27.
- (E) 28

**Resolução:**

Sabemos que  $9 \cdot 3 = 27$  e que, para sobrar 1, devemos fazer  $27 + 1 = 28$ .

**Resposta: E.**

04. (Câmara Municipal de São José dos Campos/SP – Analista Técnico Legislativo – Designer Gráfico – VUNESP) Na biblioteca de um instituto de física, para cada 2 livros de matemática, existem 3 de física. Se o total de livros dessas duas disciplinas na biblioteca é igual a 1 095, o número de livros de física excede o número de livros de matemática em

- (A) 219.
- (B) 405.
- (C) 622.
- (D) 812.
- (E) 1 015.

**Resolução:**

$$\text{Física} \text{-----} 3/5 \text{ de } 1095 = 657$$

$$\text{Matemática ---} 2/5 \text{ de } 1095 = 438$$

Número de livros de física que excede o número de livros de matemática -----  $657 - 438 = 219$

**Resposta: A.**

05. (CEFET – Auxiliar em Administração – CESGRANRIO) Caio é 15 cm mais alto do que Pedro. Pedro é 6 cm mais baixo que João. João é 7 cm mais alto do que Felipe. Qual é, em cm, a diferença entre as alturas de Caio e de Felipe?

- (A) 1
- (B) 2
- (C) 9
- (D) 14
- (E) 16

**Resolução:**

$$\text{Caio} = \text{Pedro} + 15\text{cm}$$

$$\text{Pedro} = \text{João} - 6\text{cm}$$

$$\text{João} = \text{Felipe} + 7\text{cm}, \text{ ou seja: } \text{Felipe} = \text{João} - 7$$

$$\text{Caio} - \text{Felipe} = ?$$

$$\text{Pedro} + 15 - (\text{João} - 7) =$$

$$\text{João} - 6 + 15 - \text{João} + 7 = 16$$

**Resposta: E.**

**MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM; MÁXIMO DIVISOR COMUM**

**Múltiplos**

Um número é múltiplo de outro quando ao dividirmos o primeiro pelo segundo, o resto é zero.

**Exemplo**

$$10 \div 2 = 5$$

$$12 \div 3 = 4$$

O conjunto de múltiplos de um número natural não-nulo é infinito e podemos consegui-lo multiplicando-se o número dado por todos os números naturais.

$$M(3) = \{0, 3, 6, 9, 12, \dots\}$$

**Divisores**

Os números 12 e 15 são múltiplos de 3, portanto 3 é divisor de 12 e 15.

$$D(12) = \{1, 2, 3, 4, 6, 12\}$$

$$D(15) = \{1, 3, 5, 15\}$$

**Observações:**

- Todo número natural é múltiplo de si mesmo.
- Todo número natural é múltiplo de 1.
- Todo número natural, diferente de zero, tem infinitos múltiplos.
- O zero é múltiplo de qualquer número natural.

**Máximo Divisor Comum**

O máximo divisor comum de dois ou mais números naturais não-nulos é o maior dos divisores comuns desses números.

Para calcular o m.d.c de dois ou mais números, devemos seguir as etapas:

- Decompor o número em fatores primos
- Tomar o fatores comuns com o menor expoente
- Multiplicar os fatores entre si.

Exemplo:

15	3	24	2
5	5	12	2
1		6	2
		3	3
		1	

$$15 = 3 \cdot 5$$

$$24 = 2^3 \cdot 3$$

O fator comum é o 3 e o 1 é o menor expoente.  
m.d.c  
(15,24) = 3

**Mínimo Múltiplo Comum**

O mínimo múltiplo comum (m.m.c) de dois ou mais números é o menor número, diferente de zero.

Para calcular devemos seguir as etapas:

- Decompor os números em fatores primos
- Multiplicar os fatores entre si

Exemplo:

15,24	2
15,12	2
15,6	2
15,3	3
5,1	5
1	

Para o mmc, fica mais fácil decompor os dois juntos.

Basta começar sempre pelo menor primo e verificar a divisão com algum dos números, não é necessário que os dois sejam divisíveis ao mesmo tempo.

Observe que enquanto o 15 não pode ser dividido, continua aparecendo.

$$\text{Assim, o mmc } (15,24) = 2^3 \cdot 3 \cdot 5 = 120$$

Exemplo

O piso de uma sala retangular, medindo 3,52 m x 4,16 m, será revestido com ladrilhos quadrados, de mesma dimensão, inteiros, de forma que não fique espaço vazio entre ladrilhos vizinhos. Os ladrilhos serão escolhidos de modo que tenham a maior dimensão possível.

Na situação apresentada, o lado do ladrilho deverá medir

- (A) mais de 30 cm.
- (B) menos de 15 cm.
- (C) mais de 15 cm e menos de 20 cm.

- (D) mais de 20 cm e menos de 25 cm.  
 (E) mais de 25 cm e menos de 30 cm.

Resposta: A.

352	2	416	2
176	2	208	2
88	2	104	2
44	2	52	2
22	2	26	2
11	11	13	13
1		1	

Devemos achar o mdc para achar a maior medida possível  
 E são os fatores que temos iguais:  $2^5=32$

**Exemplo**

(MPE/SP – Oficial de Promotora I – VUNESP/2016) No aeroporto de uma pequena cidade chegam aviões de três companhias aéreas. Os aviões da companhia A chegam a cada 20 minutos, da companhia B a cada 30 minutos e da companhia C a cada 44 minutos. Em um domingo, às 7 horas, chegaram aviões das três companhias ao mesmo tempo, situação que voltará a se repetir, nesse mesmo dia, às:

- (A) 16h 30min.  
 (B) 17h 30min.  
 (C) 18h 30min.  
 (D) 17 horas.  
 (E) 18 horas.

Resposta: E.

20,30,44	2
10,15,22	2
5,15,11	3
5,5,11	5
1,1,11	11
1,1,1	

$Mmc(20,30,44)=2^2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 11=660$

1h---60minutos  
 $x-----660$   
 $x=660/60=11$

Então será depois de 11 horas que se encontrarão  
 $7+11=18h$

**PORCENTAGEM**

Porcentagem é uma fração cujo denominador é 100, seu símbolo é (%). Sua utilização está tão disseminada que a encontramos nos meios de comunicação, nas estatísticas, em máquinas de calcular, etc.

Os acréscimos e os descontos é importante saber porque ajuda muito na resolução do exercício.

**Acréscimo**

Se, por exemplo, há um acréscimo de 10% a um determinado valor, podemos calcular o novo valor apenas multiplicando esse valor por 1,10, que é o fator de multiplicação. Se o acréscimo for de 20%, multiplicamos por 1,20, e assim por diante. Veja a tabela abaixo:

ACRÉSCIMO OU LUCRO	FATOR DE MULTIPLICAÇÃO
10%	1,10
15%	1,15
20%	1,20
47%	1,47
67%	1,67

**Exemplo:** Aumentando 10% no valor de R\$10,00 temos:

$10 \times 1,10 = R\$ 11,00$

**Desconto**

No caso de haver um decréscimo, o fator de multiplicação será: Fator de Multiplicação = 1 - taxa de desconto (na forma decimal) Veja a tabela abaixo:

DESCONTO	FATOR DE MULTIPLICAÇÃO
10%	0,90
25%	0,75
34%	0,66
60%	0,40
90%	0,10

**Exemplo:** Descontando 10% no valor de R\$10,00 temos:

$10 \times 0,90 = R\$ 9,00$

Chamamos de lucro em uma transação comercial de compra e venda a diferença entre o preço de venda e o preço de custo.  
 Lucro=preço de venda -preço de custo

# CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO BASEADA EM DIREITOS HUMANOS, ENQUANTO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO TENDO COMO REFERENCIAL A ÉTICA, ESTÉTICA, SOLIDARIEDADE E RESPEITO AO BEM COMUM;**

## — A educação baseada em direitos humanos

A educação baseada em direitos humanos pode ser entendida como uma educação voltada ao trabalho de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, com o intuito de transformar culturalmente, promovendo o respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, a transformação cultural relaciona-se com a mudança de mentalidade, visando a eliminação de preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos e da não aceitação da diferença.

A sociedade brasileira, que vivenciou um longo período escravagista, herdou uma nefasta gama de costumes desse período, que podem ser observados de forma latente, em variados aspectos sociais e que refletem claramente a violação aos princípios da dignidade. Dentre eles, observamos o favorecimento das oligarquias, a valorização do patrimônio; o sistema de ensino elitista, a complacência com a corrupção e com os privilégios dos governantes e das elites, a violência exercida contra os pobres e os socialmente discriminados e a manutenção de uma sociedade machista, racista e preconceituosa em relação aquilo que seja considerado diferente desses padrões, além do desestímulo à participação do cidadão na construção de uma coletividade mais justa e democrática, em detrimento do consumismo individualista.

Além da superação desses “costumes” herdados, a mudança cultural pretendida pela educação baseada em direitos humanos precisa superar duas deturpações relacionadas aos direitos humanos, muito presentes e difundidas na sociedade brasileira. A confusão estabelecida entre a defesa dos direitos humanos e os direitos da marginalidade e a crença de que os direitos humanos reduzem as liberdades individuais.

No primeiro caso, a confusão é estabelecida de forma proposta para a manutenção dos poderes da elite contra os mais pobres, que nesse sentido, representam as classes perigosas.

No segundo caso, a garantia dos direitos coletivos relacionados ao trabalho, à educação, à saúde e à previdência, que garanta a segurança da massa trabalhadora, não podem ser considerados direitos humanos da mesma forma que os direitos civis e políticos, bem como os direitos individuais à segurança e à propriedade.

## — Os direitos humanos

Direitos humanos são essenciais a todas as pessoas, sem distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral, sendo indispensáveis para a vida com dignidade.

A dignidade resulta de um conjunto de características exclusivas do ser humano, relacionadas à liberdade na manifestação de suas vontades e preferências, do desenvolvimento de sua autonomia e autoconsciência, sendo detentor de suas memórias e subjetividades, sendo capaz de situar-se no tempo e no espaço, desenvolvendo suas potencialidades e aperfeiçoando-se em sua capacidade de viver em sociedade, através da expressão de valores como o amor, a razão e a criação estética, transformando as memórias do passado em projetos de futuro.

Assim, considerando que os direitos humanos são naturais e universais, não se pode separá-los em categorias como os individuais, os coletivos e os da defesa ambiental. Todos são essenciais e indivisíveis.

## — Conclusão

Concluimos, portanto, que a educação baseada em direitos humanos proporciona um aprendizado associado à vivência do valor da igualdade e dos direitos para todos, propiciando o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e de solidariedade. Da mesma forma, a educação para a tolerância vincula-se à solidariedade e não apenas à mera aceitação do outro. O aprendizado também deve desenvolver a capacidade de percepção das consequências pessoais e sociais das escolhas que fazemos, levando ao senso de responsabilidade, além de preocupar-se com a formação do cidadão participante, crítico e responsável, comprometido com a mudança das práticas e condições da sociedade que violem ou neguem os direitos humanos, atentos à defesa, não só de seus direitos, mas também aos direitos da coletividade.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA; A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAR E CUIDAR COMO DIRETRIZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

## — Cuidar e educar

**Cuidar** significa ter atenção às necessidades e ao bem-estar de alguém e nesse sentido, independente da etapa da vida que o indivíduo se encontra, ele necessita desse suporte para que desfrute das experiências do momento atual da melhor forma possível, garantindo sua qualidade de vida. Evidentemente, em cada fase, o indivíduo apresenta necessidades diferentes.

Na infância, as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, a atenção ao fortalecimento de sua **autoestima** e ao processo de **aprendizagem** são muito importantes para a sequência de suas vidas. Por isso, é essencial estimulá-la a

enfrentar desafios, a brincar, descobrir, experimentar e a socializar-se, encorajando-a ante as novas descobertas e capacidades, oferecendo-lhe apoio, sempre que necessário, da família e da escola, que constituem seu alicerce nessa fase da vida.

Da mesma forma, deve-se ter atenção ao seu processo de **aprendizagem** para que sejam detectadas possíveis dificuldades, as quais, precocemente identificadas, podem ser tratadas, evitando prejuízos tardios.

A **autonomia** também deve ser promovida à medida que a criança cresce, pois nas fases iniciais de seu desenvolvimento, ela necessita de muita atenção com a higiene, com as vestimentas, alimentação e organização, estes cuidados devem estimulá-la a aprender a realizar por si tais ações, buscando sua independência.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), **o cuidar** deve suprir as necessidades das crianças, mediando o desenvolvimento de suas capacidades. **O educar** refere-se à formação das crianças em sua inserção social e em seu desenvolvimento.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as ações de **cuidar e educar** estão intimamente relacionadas, ou seja, as ações de cuidado estão plenamente integradas com as ações de conhecer e explorar o mundo, preparando a criança para a sistematização dos conhecimentos, que acontecerá após o Ensino Fundamental.

#### — A educação inclusiva

A **inclusão** contempla muito mais do que o direito do aluno especial frequentar uma escola comum, mas prevê a **reestruturação do sistema educacional**, com **adaptações estruturais do ambiente escolar**, a **reformulação curricular**, nas **formas de avaliação**, na **formação e especialização dos professores** e da própria **política educacional**, levando a intensificação no atendimento comum da escola regular.

A **intenção de acolher e incluir** é essencial para que sejam adotados procedimentos a fim de transformar a prática pedagógica. Tais procedimentos podem envolver dispositivos de acessibilidade, formações continuadas e práticas pedagógicas inventivas.

A **educação inclusiva** não trata apenas de alunos **portadores de deficiência**, mas dos **diversos públicos que podem estar presentes na escola** como por exemplo, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, adultos que retomam os estudos, migrantes entre outros.

#### — Conclusão

Na **educação infantil**, a **relação entre o cuidar e o educar é indissociável**. Isso significa que as práticas de cuidado, como alimentação, higiene e saúde, estão integradas às práticas educativas, que buscam o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, o **papel do professor** na educação infantil vai além da sala de aula, pois é um dos **principais influenciadores da criança e representa um ativo determinante na formação do indivíduo, ensinando conceitos que as crianças levarão para o resto de suas vidas**.

Quando pensamos em uma **escola inclusiva**, é importante destacar o **aluno enquanto sujeito central de toda ação educacional**; garantindo seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e na construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania.

## PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

Na atualidade os desafios em relação à educação exigem uma abordagem que contemple o processo de desenvolvimento do ser humano compreendido como sujeito social, inserido em determinada cultura, sociedade e meio ambiente. A intencionalidade da educação tradicional centrada no desenvolvimento do indivíduo e na transmissão cultural vem passando por um deslocamento de enfoque do individual para o social, a fim de compreender o sujeito em um contexto maior<sup>1</sup>.

A educação, a partir do final do século XX, passou a ser permanente e social. O mundo está mudando rapidamente, e essas mudanças trazem novas e inquietantes questões educacionais. A educação necessária ao nosso século e aos desafios com os quais lidamos precisa investir em um processo de interação profunda com a realidade social.

Desse modo, é preciso que se compreenda o sentido de ‘todo’ para que a consciência da educação como direito humano inalienável seja cada vez mais incrementada. A questão é que, na sociedade contemporânea, vivemos em condições de adversidades complexas, tais como: violências, guerras, conflitos políticos, fome, pobreza, doenças etc.

Dessa maneira, educar as pessoas nessa realidade exige pensamento crítico e reflexivo permanente sobre o contexto em que se vive e necessidade de se qualificar para intervir nessas condições de vida.

A educação assume um papel fundamental no desenvolvimento do país, sobretudo tornando ‘letra viva’ a garantia de uma educação básica de qualidade à população, na qual se priorize a dimensão humana, pois quanto mais desenvolvido e educado é um povo, mais condições têm de consolidar os direitos humanos e avançar na democracia, além de buscar um desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, atualmente, não basta mais ensinar para o futuro: o futuro é gestado no presente, no conhecimento, reconhecimento e enfrentamento dos problemas e desafios que temos de superar e transformar hoje. E o aprendizado não se restringe apenas à dimensão da razão, aos aspectos cognitivos.

Sobretudo quando se trata da educação em direitos humanos é necessário conhecer e experimentar valores que estão na base dessa educação: dignidade, liberdade, justiça, solidariedade, cooperação, entre outros. Embora os processos educativos não ocorram apenas na escola é nela que encontramos um lócus privilegiado.

A escola é uma instituição social e como tal reflete a sociedade do seu tempo, trazendo as marcas da sua história. A violência é um fenômeno social bastante complexo e são várias as definições, as tipologias e as expressões que ela assume no ambiente escolar.

As causas e as relações que geram situações violentas na escola desafiam os estudiosos. Alguns estudos acenam, entre outras causas, para a própria estrutura da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e econômicas que afetam a formação de valores e o comportamento das pessoas.

A violência nas escolas é um fenômeno que produz sequelas e contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de socialização, de aquisição e construção de conhecimentos, de formação

<sup>1</sup> Assis, Simone Gonçalves de (org.) *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. / organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

do ser e de veículo por excelência do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação dialógica e, portanto, antítese da violência.

Torna-se necessário criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como algo construído socialmente e, portanto, passível de prevenção, uma escola que tenha o diálogo como recurso privilegiado na resolução dos conflitos que deve gerir e que pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de se tornarem agentes de mudança.

A escola tem várias formas de organizar a proposta e o trabalho pedagógico: o projeto político-pedagógico, a organização curricular, o planejamento das aulas, o plano de trabalho, a programação de eventos pedagógicos, o diário de classe, o conselho de classe, entre outros. No entanto, o fundamental é que essas formas expressem a concepção de educação e de ser humano que se quer formar.

Dentre as formas de expressar as ideias e organizar o trabalho pedagógico, destacamos o projeto político-pedagógico por ser ele a carta de intenções de cada escola, a qual deve espelhar a concepção de educação escolhida, a concepção de homens e mulheres que se quer formar, a proposta curricular, as metodologias, as práticas desenvolvidas, o perfil dos professores e alunos, a comunidade escolar, a avaliação, o estabelecimento de metas, entre outros.

Para que o projeto contribua efetivamente para a qualidade do trabalho educativo, ele deve ser compreendido como processo, se fazendo na e sobre a prática, como uma construção coletiva. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e vontade política de todos da escola.

O projeto pedagógico deve ser construído coletivamente, envolver os diferentes atores que formam a escola, como professores, alunos, responsáveis e funcionários, e precisa ser avaliado e revisto continuamente. O foco deve ser os alunos, identificando-se quem eles são, suas histórias, seus contextos de vida, suas necessidades e aspirações de aprendizagem e a diversidade do espaço escolar.

O direito à educação foi garantido, principalmente, na ampliação do acesso, trazendo grupos sociais que historicamente não integravam a escola. No entanto, a qualidade social da educação precisa ser assegurada por meio da permanência dos alunos na escola, para que eles encontrem sentidos no aprendizado, aceitem e convivam com as diferenças e fortaleçam o pertencimento à escola e à sociedade.

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos descaracteriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza. Contudo, isso não é tarefa fácil, mas deve ser enfrentada na defesa de uma política de igualdade de direitos, que respeite culturas e hábitos diferentes. Alguns princípios devem ser considerados no trabalho de prevenção e redução da violência: solidariedade, convivência, tolerância, respeito e convívio com as diferenças, aceitação do outro, diálogo, negociação, mediação, combate às desigualdades e exclusões sociais, respeito aos direitos humanos, pluralidade de ideias, compartilhamento cotidiano.

#### **Conhecendo a realidade local**

Considerando que a atividade de planejar é uma ação de análise crítica da realidade que se tem e da que se quer alcançar, do que se faz e do que ainda precisa ser feito para atingir o que se almeja, o primeiro movimento é o de conhecer a realidade local. Para que o projeto de intervenção seja significativo para os alunos é importante conhecer o contexto real de vida que eles têm, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a análise do contexto deve favorecer a identificação das situações da sua escola e da realidade local, o contexto interno da escola, as situações de violência observadas, assim como as ações de prevenção e promoção que revelam potenciais e as possíveis parcerias que já atuam na redução dessas violências.

#### **Sua escola e a realidade local**

Antes de qualquer intervenção, é fundamental conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida. O diagnóstico do contexto social e institucional da escola deve considerá-la na relação com a família e a comunidade, de modo a subsidiar, através do levantamento de dados diretos e indiretos, as diversas dimensões da realidade escolar e comunitária.

#### **Prevenção e tratamento**

Não é fácil construir uma sociedade igualitária que evite a ruptura dos laços familiares, que eduque de forma adequada as crianças, diga não às drogas, encontre alternativas às cadeias, acabe com as armas e aplique justiça com isenção. Não existem soluções mágicas. Elas dependem do envolvimento de cada um de nós na educação das crianças nascidas na periferia do tecido social.

Deve-se procurar incorporar questões relativas à história socio-cultural e política da escola: as condições materiais, como a infraestrutura, o meio ambiente; as condições de trabalho, os recursos disponíveis; a dinâmica e a cultura escolar; os sujeitos; as relações hierárquicas (relações de poder) e entre pares; os modos de convivência comunitária; a diversidade de interesses; os conflitos; o processo de gestão; os processos participativos; as manifestações de violências; e a relação entre a escola e as famílias e entre a escola e a comunidade.

#### **O contexto interno da escola**

Deve-se pensar nos problemas do contexto escolar e buscar mapeá-los e analisá-los: evasão, repetência, relação idade/série, as dificuldades em relação aos currículos, metodologias, falta de professores, necessidades de formação, sistemáticas de reuniões, relação com as famílias, relação com a comunidade, administração do ensino, condições do prédio, condições materiais, recursos disponíveis etc.

#### **As situações sinalizadoras de violência**

Sempre que possível, deve-se exercer um estranhamento em relação ao ambiente escolar, as suas turmas e aos seus alunos. Observar e registrar sinais e situações de violência na escola: ações de bullying, violências físicas entre estudantes, violências psicológicas dos professores em relação aos alunos e vice-versa, violência institucional contra os estudantes, professores e funcionários e se há casos de violência inter-relacional entre namorados no espaço escolar, de violência sexual, entre outras.

A eficácia do seu projeto será maior se não ficar restrito apenas à sua turma, mas ao procurar envolver outros professores, familiares e comunidade. Mesmo com mais trabalho e algumas tensões, o envolvimento de mais atores no processo aumenta as possibilidades de ampliar a discussão e a vivência da cidadania, de construir coletivamente, de melhorar a convivência e de fortalecer os laços de pertencimento. É de fundamental importância relacionar o projeto de intervenção ao projeto político-pedagógico da escola.



# BIBLIOGRAFIA

**ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E PROMOÇÃO ESCOLAR. 1. ED. - SÃO PAULO: UNESP, 2009.**

Avaliação educacional e promoção escolar pretende desenvolver a prática avaliadora não somente em relação à instrução ou à transmissão dos conhecimentos, mas também, acima de tudo, em relação à formação intelectual baseada em conteúdos e estratégias cognitivas e à educação pautada em valores e atitudes dos alunos como pessoas e cidadãos de nossa sociedade. Com este livro, tanto o perito universitário quanto o professor em sala de aula podem saber em que consiste a avaliação educacional e como a podem aplicar.

Este livro trata da avaliação educacional exclusivamente no âmbito das aprendizagens dos alunos, considerando a avaliação não somente um processo ou procedimento para saber o quanto eles aprenderam, mas sim um meio ou oportunidade relevante de ensino e aprendizagem, de formação e de educação dos alunos. O título da obra, Avaliação educacional e promoção escolar, abarca plenamente essa intenção pedagógica e seu conteúdo instrutivo, uma vez que a avaliação educacional ocupa-se do estudante em relação a suas aprendizagens e, ao mesmo tempo, leva em conta suas circunstâncias pessoais.

A avaliação é um processo sistemático e rigoroso de coleta de dados, incorporado ao processo educacional desde o início, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formar juízos de valor com respeito a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir a atividade educacional melhorando-a progressivamente.

A avaliação deve permitir, por um lado, adaptar a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem e, por outro lado, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional

## **Funções para a avaliação:**

- a) Diagnóstica: satisfaz a necessidade de conhecer os pressupostos de partida para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica;
- b) Reguladora: permite regular a aprendizagem dos alunos em função do desenvolvimento personalizado de cada processo;
- c) Previsora: facilita a estimativa de possibilidades de atuações e/ou rendimentos;
- d) Retroalimentadora: função que é exercida na avaliação formativa e que vai reconduzindo os diversos elementos que configuram o modelo didático;
- e) Controladora: função que é necessária pelas exigências feitas pela administração educacional.

Para realizar a coleta de informações, conta-se com determinados instrumentos de avaliação que nos facilitam a observação direta do aluno; outros permitem obter dados necessários para que o professor, ou a equipe educacional, possa estabelecer juízos que podem ter um caráter preditivo ou não, mas que são consequência da análise dos dados obtidos. O processo deve desembocar em uma tomada de decisões, que pode ser de diferente natureza de acordo com a análise efetuada e com as necessidades detectadas no aluno.

A avaliação foi constituída em uma disciplina científica que serve como elemento de motivação e de ordenação intrínseca da aprendizagem. Essa mudança na forma de conceber e aplicar a avaliação representou importantes transformações, tanto em sua concepção quanto em sua prática, embora processos de mudança possam ser numerosos e abarcar diversos âmbitos do sistema educacional. Todos esses fatores estão nos levando a uma “cultura da avaliação”, que não se limita [ao campo educacional], mas que se estendem às demais atividades sociais, o que levou a maioria dos países, cientes dessa realidade, a fornecer recursos econômicos, materiais e humanos, dadas as expectativas que esse fenômeno gerou.

**LEMOV, D. AULA NOTA 10 2.0: 62 TÉCNICAS PARA MELHORAR A GESTÃO DA SALA DE AULA. DOUG LEMOV; TRADUÇÃO DE ABREU ALMEIDA, SANDRA MARIA MALLMANN DA ROSA; REVISÃO TÉCNICA DE FUNDAÇÃO LEMANN, ELOS EDUCACIONAL, CENTOR DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS. - 2. ED. - PORTO ALEGRE: PENSO, 2018**

<sup>1</sup>Ensinar é um dos trabalhos mais importantes do mundo e, geralmente, um dos mais difíceis. Professores excelentes estão sempre se empenhando em aprender e melhorar suas aulas, e não importa o quão bons eles sejam, sempre há algo a ser aprimorado. Aula nota 10 2.0 reúne a experiência de professores em salas de aula ao redor do mundo e oferece um conjunto atualizado de técnicas efetivas e envolventes para aprimorar a gestão da sala de aula. Esta obra mostra como ajustar técnicas de ensino clássicas para serem ainda mais eficazes, executar técnicas totalmente novas que mantêm os alunos engajados e focados na aprendizagem e transformar a teoria em ação com demonstrações em vídeos.

São práticas simples, mas que pouquíssimos professores têm a oportunidade de aprender de forma sistematizada. Ao organizá-las em conjunto e apresentá-las didaticamente, o autor muitas vezes nos assa aquela deliciosa sensação que se tem quando o óbvio é enunciado: “Ah Então era isso”. Trata-se, sem dúvida, de um guia extremamente útil para todos aqueles que diariamente enfrentam

<sup>1</sup> <https://bit.ly/2wkW8nf>

o desafio de ensinar. Por isso mesmo, útil também - quem sabe provocativo - para os que enfrentam o duplo desafio de ensinar a quem vai ensinar, os professores de futuros professores.

Ainda que o conteúdo possa atingir a uma ampla audiência, foi com foco em um público específico que a Fundação Lemann decidiu traduzir e financiar a publicação do livro de Lemov no país: os professores de escolas públicas do Brasil, que têm sob sua responsabilidade os alunos mais vulneráveis socialmente e que encaram a tarefa hercúlea de diminuir o abismo social brasileiro por meio da educação dessas crianças e jovens.

E importante ressaltar que, embora universais, as técnicas de Lemov foram compiladas a partir do contexto educacional americano e que a realidade das escolas brasileiras é, em muitos aspectos, diferente desse modelo. Um ponto fundamental, por exemplo, é que o autor parte da premissa de que os professores que irão aprender e aplicar as técnicas descritas no livro têm um domínio completo do conteúdo a ser ensinado, contam com um currículo claro, detalhado e rigoroso que os orienta em sala de aula, e utilizam o planejamento de maneira sistemática em seu trabalho pedagógico. Como sabemos, ainda estamos longe desse patamar mínimo no Brasil. Lemov também baseia suas técnicas na observação de professores de escolas *charter* - escolas públicas de gestão privada, que existem nos Estados Unidos desde o início dos anos 90. Como dirige uma rede dessas escolas - as Uncommon Schools -, Lemov as utilizou como palco de suas observações. Ainda que não encontremos paralelo desse modelo de gestão na educação brasileira, o foco de Lemov são as técnicas utilizadas por esses professores no cotidiano da sala de aula. Trata-se, portanto, de técnicas passíveis de serem reproduzidas em qualquer sala de aula.

Assim, embora o ambiente de rigor acadêmico e disciplina que inspirou este livro seja bem diferente do que vemos nas escolas brasileiras (públicas ou privadas), uma escola é uma escola: um local de construção de conhecimentos, habilidades e valores. Se estamos longe desse padrão, mais uma razão para este livro se tornar um companheiro inseparável de educadores, formadores e gestores da educação. Se cada turma, de cada escola no Brasil, chegar perto das conquistas acadêmicas que os professores exemplares retratados por Lemov conseguiram, nosso país será completamente transformado.

Para evitar a incompreensão de exemplos e aproximar o livro da experiência dos professores brasileiros, três educadoras de incontável conhecimento sobre a realidade das escolas públicas do país trabalharam diligentemente na adaptação de trechos inteiros desta obra: Guiomar Namó de Mello, Paula Louzano e Sílvia Juhas.

Para além das técnicas propriamente ditas, gostaríamos de chamar atenção para algumas reflexões mais amplas que o livro também provoca e que são de extrema importância para o debate educacional no Brasil.

Quatro aspectos são especialmente significativos:

**A escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres.** Todos os professores observados por Lemov trabalham com alunos vulneráveis. Portanto, os professores exemplares deste livro são exatamente aqueles que conseguem resultados acadêmicos significativos nesse contexto. É por isso que Lemov defende de forma quase obsessiva que todos os alunos, sem exceção, estejam aprendendo sempre. Para o Brasil, com seu abismo educacional entre ricos e pobres, ter essas ideias como guia seria de enorme valia e de um grande poder transformador.

**Tudo em uma escola - inclusive o uso do tempo - deve estar a serviço do aprendizado do aluno.** Por isso mesmo, nenhuma técnica tem um fim em si mesma. Elas estão todas voltadas para promover o desenvolvimento cognitivo, aprimorar habilidades, transmitir conteúdos. A preocupação do autor com o tempo é também uma preocupação com o aluno: cada minuto perdido é um minuto a menos de aprendizagem. A escola brasileira também teria muito a ganhar se apropriando desse poderoso conceito.

**O bom é o que funciona.** Todas as técnicas listadas decorrem de observação empírica, da constatação *in loco* do que dá certo em uma sala de aula. Assim, o livro muitas vezes vai na contramão da teoria e se choca com alguns mitos educacionais. Trata-se de outra perspectiva que a educação brasileira, muito pouco ligada ao empírico, poderia aproveitar. Um dos principais mitos contestados pelo livro é o de que o professor deve deixar o aluno livre para aprender, evitando conduzi-lo. Lemov defende exatamente o contrário. As operações mentais que favorecem a apropriação ativa do conhecimento dependem de uma intervenção do professor, intencional e planejada. Ou seja, o caminho para a construção autônoma do conhecimento precisa ser estruturado e guiado pelo professor.

**A criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração.** Ela se constitui no exercício das práticas que organizam o tempo e o espaço da sala de aula, como tão bem Lemov expressa nesta afirmação: *“Eles (os professores) conseguem mudar o mundo a partir de suas salas de aula não porque nasceram com poderes especiais, mas porque dominam os detalhes da arte. Estavam determinados a se tornarem artesãos e, com tempo e prática, agora são artistas”*.

Por fim, mais do que qualquer outra coisa, este é um livro que atribui ao professor o papel de peça-chave no processo de ensino e aprendizagem. E um livro que busca orientar esses profissionais, justamente por acreditar na nobreza e relevância da missão diária que eles desempenham.

**DOWBOR, LADISLAU. EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL. ESTUD. AV. [ONLINE]. 2007, VOL.21, Nº 60, PP. 75-90.**

<sup>2</sup>É essencial uma criança sentir que a sucessão de anos que passa na escola lhe permite efetivamente entender o contexto onde vive, apropriar-se da realidade que a cerca. A criança, mais que o adulto que tem oportunidades de conhecer diversas regiões, interpreta o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora. O seu espaço de referência é o espaço local. Proibir-lhe que brinque no córrego vizinho da sua casa é prudente, mas gera apenas medo. Entender os fluxos dos riachos e as fontes concretas de poluição lhe assegura desde já ancorar o conhecimento abstrato em vivências concretas, e lhe permitirá mais tarde entender a gestão de bacias hidrográficas. Aprender a representação em escala do seu próprio bairro, das ruas que conhece, evitará mais tarde a quantidade de adultos que sabem decorar uma aula de geografia, mas que são incapazes de interpretar um mapa para se orientar. Trata-se de um investimento poderoso, tanto para tornar o ensino mais produtivo, capitalizando a motivação da criança por entender as coisas que a cercam, como por permitir que mais tarde seja um adulto que conhece a origem ou as tradições culturais que constituíram a sua cidade, os seus po-

<sup>2</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

tenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. Trata-se de fechar desde cedo a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve. Estas linhas são escritas por um economista, que na era da economia do conhecimento se convenceu de que a economia não se basta a si mesma, de que uma articulação com o mundo que ensina e difunde o conhecimento é essencial.

No município de Pintadas, na Bahia, pequeno município distante da modernidade do asfalto, todo ano quase a metade dos homens viajava para o Sudeste para o corte de cana. A parceria de uma prefeita dinâmica, de alguns produtores e de pessoas com visão das necessidades locais permitiu que os que buscavam emprego em lugares distantes se voltassem para a construção do próprio município. Começaram com uma parceria da Secretaria da Educação local com uma universidade de Salvador, para elaborar um plano de saneamento básico da cidade, o que reduziu os custos de saúde, liberou terras e verbas para a produção, e assim por diante. A geração de conhecimentos sobre a realidade local e a promoção de uma atitude proativa para o desenvolvimento fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar no instrumento científico e pedagógico da transformação local.

A iniciativa partiu de uma prefeita eleita por uma rede de organizações sociais, portanto diretamente vinculada às necessidades das comunidades. Em retribuição, o governador mandou fechar a única agência bancária da cidade. A resposta da comunidade foi reativar uma cooperativa de crédito local, passando a financiar localmente grande parte das iniciativas. E a educação nisso? Os promotores dessas iniciativas deram-se conta de que Pintadas fica no semiárido, e que as crianças nunca tinham tido uma aula sobre o semiárido, sobre as limitações e potencialidades da sua própria realidade. Hoje se ensina o semiárido nas escolas de Pintadas. É natural que esse ensino, que permite às crianças a compreensão da sua região, das dificuldades dos seus próprios pais nas diversas esferas profissionais, estimule as crianças e prepare cidadãos que verão a educação como instrumento de transformação da própria realidade.

Em Santa Catarina, sob orientação do falecido Jacó Anderle, foi desenvolvido o programa “Minha Escola, Meu Lugar”. Trata-se de uma orientação sistemática de inclusão da realidade local nos currículos escolares, envolvendo a formação de professores - que, em geral, pela própria formação, também desconhecem as suas regiões -, a elaboração de material didático, articulação dos currículos de diversas disciplinas, e assim por diante.

A região de São Joaquim, no sul do Estado de Santa Catarina, era um local pobre, de pequenos produtores sem perspectiva, e com os indicadores de desenvolvimento humano mais baixos do Estado. Como outras regiões do país, São Joaquim e os municípios vizinhos esperavam que o desenvolvimento “chegasse” de fora, sob forma de investimento de uma grande empresa, ou de um projeto do governo. Há poucos anos, vários residentes da região decidiram que não iriam mais esperar, e optaram por uma outra visão de solução dos seus problemas: enfrentá-los eles mesmos. Identificaram características diferenciadas do clima local, que constataram ser excepcionalmente favorável à fruticultura.

Organizaram-se, e com os meios de que dispunham fizeram parcerias com instituições de pesquisa, formaram cooperativas, abriram canais conjuntos de comercialização para não depender de atravessadores, e hoje constituem uma das regiões que mais rapidamente se desenvolvem no país.

E não estão dependendo de uma grande corporação que de um dia para outro pode mudar de região: dependem de si mesmos.

É importante pensar a dimensão educativa desses processos. Há tempos, com a recomendação do Banco Mundial, promoveu-se o que se chamava na época de “educação para o desenvolvimento”. A visão restringia os currículos, centrando-os na formação de pessoas úteis para as empresas, em conhecimentos tidos como mais “práticos”. Hoje essa tendência se manifesta em grandes instituições privadas, como a Phoenix, nos Estados Unidos, universidade de fins lucrativos, cotada em bolsa, que eliminou visões humanistas e ensina o que caracteriza como *marketable skills*, ou seja, habilidades comercializáveis. É ir contra a corrente, na linha da velha dicotomia entre teoria e prática.

Essa visão de que podemos ser donos da nossa própria transformação econômica e social, de que o desenvolvimento não se espera, mas se faz, constitui uma das mudanças mais profundas que estão ocorrendo no país. Tira-nos da atitude de espectadores críticos de um governo sempre insuficiente, ou do pessimismo passivo. Devolve ao cidadão a compreensão de que pode tomar o seu destino em suas mãos, conquanto haja uma dinâmica social local que facilite o processo, gerando sinergia entre diversos esforços.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas desse tipo, constata-se que não só as crianças, mas mesmo os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isso começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Numa região da Itália, visitamos uma cidade onde o chão da praça central era um grande baixo-relevo da própria cidade e das regiões vizinhas, permitindo às pessoas visualizar os prédios, as grandes vias de comunicação, o desenho da bacia hidrográfica, e assim por diante. Entre outros usos, a praça é utilizada pelos professores para discutir com as crianças a distribuição territorial das principais áreas econômicas, mostrar-lhes como a poluição num ponto se espalha para o conjunto da cidade, e assim por diante. Há cidades que elaboraram um Atlas local para que as crianças pudessem entender o seu espaço, outras estão dinamizando a produção de indicadores para que os problemas locais se tornem mais compreensíveis, e mais fáceis de ser incorporados ao currículo escolar. Os meios são numerosos e variados, e os detalharemos no presente texto, mas o essencial é essa atitude de considerar que as crianças podem e devem se apropriar, por meio de conhecimento organizado, do território onde são chamadas a viver, e que a educação tem um papel central a desempenhar nesse plano.

Há uma dimensão pedagógica importante nesse enfoque. Ao estudarem de forma científica e organizada a realidade que conhecem por vivência, mas de forma fragmentada, as crianças tendem a assimilar melhor os próprios conceitos científicos, pois é a realidade delas que passa a adquirir sentido. Ao estudarem, por exemplo,

# CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

## Professor de Educação Básica I

**FUNDAMENTO E METODOLOGIA DO ENSINO NO ÂMBITO DOS ANOS INICIAIS EM TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES; FUNDAMENTO E METODOLOGIA DO ENSINO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL,**

A educação nos anos iniciais é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, marcada pela formação dos alicerces do conhecimento que acompanharão os estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Essa etapa demanda uma abordagem pedagógica cuidadosamente estruturada, considerando os fundamentos do ensino em todos os componentes curriculares para promover uma aprendizagem significativa e duradoura.

Os anos iniciais representam uma fase crucial no ciclo educacional, onde os alunos estão desenvolvendo habilidades fundamentais, construindo conhecimentos essenciais e formando atitudes em relação à aprendizagem. Nesse contexto, a abordagem pedagógica adotada nos anos iniciais desempenha um papel determinante na qualidade da formação educacional.

Os fundamentos pedagógicos nos anos iniciais devem ser alicerçados em teorias de aprendizagem que considerem as características específicas desse público. A teoria construtivista, por exemplo, destaca a importância de o aluno ser ativo na construção do próprio conhecimento. Essa abordagem enfatiza a interação entre experiências prévias e novos conhecimentos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

A abordagem nos anos iniciais deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais. A interação entre os componentes curriculares, como matemática, língua portuguesa, ciências e outras disciplinas, deve ser orientada para promover o desenvolvimento integral do aluno. Atividades que estimulam a colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos são cruciais nesse processo.

A interdisciplinaridade é um elemento-chave nos anos iniciais, pois permite que os alunos percebam as relações entre os diferentes campos do conhecimento. Ao integrar saberes, o professor possibilita uma visão mais holística e contextualizada do mundo, proporcionando uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos.

A utilização de metodologias ativas é essencial para engajar os alunos nos anos iniciais. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, jogos educativos e a resolução de problemas práticos permitem que os estudantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento. Isso não apenas torna a aprendizagem mais divertida, mas também desenvolve habilidades como trabalho em equipe, criatividade e pensamento crítico.

A avaliação nos anos iniciais não deve ser vista apenas como uma ferramenta de atribuição de notas, mas como um processo contínuo de compreensão do progresso do aluno. A avaliação formativa, que ocorre ao longo do processo de ensino, permite que o professor compreenda as necessidades individuais dos alunos e adapte sua abordagem para garantir uma aprendizagem mais eficaz.

A presença da tecnologia nos anos iniciais é inegável, e sua integração deve ser feita de maneira consciente e planejada. Recursos digitais, jogos educativos e ferramentas online podem enriquecer o processo de ensino, proporcionando novas formas de interação e aprendizagem. No entanto, é crucial equilibrar o uso da tecnologia para garantir que ela esteja a serviço da educação, promovendo a aprendizagem e não substituindo o papel do professor.

A formação continuada dos professores é um elemento vital para a eficácia do ensino nos anos iniciais. Diante das demandas contemporâneas, os educadores precisam estar atualizados em relação às melhores práticas, metodologias inovadoras e abordagens pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos. Programas de formação continuada, workshops e trocas de experiências são estratégias que podem enriquecer a prática docente.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é uma realidade que os professores dos anos iniciais enfrentam. A adaptação do ensino para atender à diversidade de aprendizes é um desafio que requer estratégias diferenciadas, recursos especializados e, acima de tudo, uma abordagem inclusiva que valorize a singularidade de cada aluno.

Em síntese, os fundamentos do ensino nos anos iniciais abrangem uma gama diversificada de elementos, desde teorias pedagógicas até a prática efetiva em sala de aula. Uma abordagem consciente, embasada em evidências, interdisciplinar e adaptada às necessidades dos alunos é essencial para construir uma base sólida de conhecimento e habilidades. O objetivo último é formar cidadãos críticos, criativos e ativos, prontos para enfrentar os desafios do século XXI.

A metodologia do ensino nos anos iniciais desempenha um papel crucial na formação educacional das crianças, impactando diretamente seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Essa fase representa o início do percurso acadêmico, onde os alicerces do conhecimento são lançados. Portanto, a abordagem pedagógica nos anos iniciais deve ser cuidadosamente planejada, considerando todos os componentes curriculares para proporcionar uma aprendizagem eficaz e significativa.

A metodologia do ensino nos anos iniciais é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e propício ao desenvolvimento integral da criança. O professor desempenha um

papel central na escolha e aplicação das estratégias pedagógicas, influenciando diretamente o engajamento e o interesse dos alunos nas diversas disciplinas do currículo.

#### **Princípios Pedagógicos para uma Abordagem Efetiva**

**Construtivismo:** A metodologia construtivista destaca-se nos anos iniciais, pois enfatiza que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos. O professor assume o papel de mediador, facilitando o processo de aprendizagem por meio de atividades práticas, projetos e questionamentos que estimulam a reflexão.

**Interdisciplinaridade:** A abordagem interdisciplinar integra os diferentes componentes curriculares, promovendo uma visão holística do conhecimento. Projetos que envolvem várias disciplinas proporcionam uma compreensão mais ampla e conectada, tornando a aprendizagem mais significativa.

**Aprendizagem Baseada em Projetos:** A metodologia de projetos é uma estratégia eficaz nos anos iniciais. Os alunos, ao trabalhar em projetos relacionados aos conteúdos curriculares, desenvolvem habilidades de pesquisa, trabalho em equipe e resolução de problemas, tornando o aprendizado mais prático e aplicável.

**Jogos Educacionais:** A introdução de jogos educacionais é uma prática valiosa. Jogos pedagógicos proporcionam uma forma lúdica de aprender, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e a socialização entre os alunos.

**Metodologias Ativas:** Estratégias que promovem a participação ativa dos alunos, como debates, simulações e experimentos práticos, são essenciais nos anos iniciais. Isso torna o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, mantendo o interesse e a curiosidade das crianças.

#### **Componentes Curriculares e Estratégias Específicas**

**Língua Portuguesa:** A metodologia de ensino da língua portuguesa nos anos iniciais deve envolver atividades de leitura, escrita e oralidade. Estratégias como contação de histórias, produção de textos coletivos e uso de jogos linguísticos são eficazes para o desenvolvimento da linguagem.

**Matemática:** O ensino da matemática nos anos iniciais requer abordagens concretas e manipulativas. O uso de materiais didáticos, jogos matemáticos e resolução de problemas contextualizados contribui para a compreensão dos conceitos matemáticos.

**Ciências:** A metodologia de ensino de ciências deve explorar a curiosidade natural das crianças. Experimentos práticos, observações, visitas a espaços naturais e a integração com outras disciplinas promovem uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos.

**História e Geografia:** O aprendizado de história e geografia pode ser enriquecido por meio de projetos temáticos, pesquisa em grupo e atividades que conectam essas disciplinas ao contexto atual. Mapas, imagens e recursos digitais também podem ser incorporados.

**Artes e Educação Física:** A abordagem metodológica para as disciplinas de artes e educação física deve priorizar a expressão criativa e o desenvolvimento motor. Atividades artísticas, musicais e práticas esportivas contribuem para a formação integral dos alunos.

#### **Desafios e Tendências na Metodologia dos Anos Iniciais**

**Inclusão Digital:** A integração de recursos tecnológicos na metodologia torna-se cada vez mais relevante. Plataformas educacionais, jogos educativos digitais e o uso responsável da internet ampliam as possibilidades de aprendizagem.

**Educação Socioemocional:** A atenção à dimensão socioemocional dos alunos é uma tendência importante. Estratégias que promovem o desenvolvimento de habilidades emocionais, como empatia e resiliência, contribuem para um ambiente escolar saudável.

Em síntese, a metodologia do ensino nos anos iniciais exige uma abordagem integrada e dinâmica, alinhada aos princípios pedagógicos contemporâneos. A promoção de práticas inovadoras, o respeito à diversidade e a adaptação constante às necessidades dos alunos são fundamentais para o sucesso educacional nessa etapa crucial do desenvolvimento escolar.

#### **ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação das crianças, sendo responsável por lançar os alicerces do desenvolvimento integral. Nessa fase, o fundamento e a metodologia do ensino adotados desempenham um papel crucial na construção de uma base sólida para o futuro acadêmico e social das crianças. Os fundamentos da Educação Infantil baseiam-se em concepções pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, capaz de aprender e interagir com o meio que a cerca. Dentre os princípios fundamentais destacam-se:

**Educação como Direito:** A Educação Infantil é compreendida como um direito da criança, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento global.

**Respeito à Singularidade:** Cada criança é única, com características, ritmos e interesses particulares. O respeito à singularidade é um princípio norteador que influencia as práticas pedagógicas.

**Brincar como Forma de Aprendizagem:** O brincar é considerado uma linguagem fundamental na infância, sendo valorizado como uma forma legítima de aprendizagem e expressão.

**Interação e Socialização:** A interação com os pares e adultos é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças, sendo incorporada como princípio na Educação Infantil.

**Curiosidade e Exploração:** Estimular a curiosidade e a exploração do ambiente são fundamentos que buscam incentivar a autonomia e a construção do conhecimento pela criança.

#### **Metodologias de Ensino na Educação Infantil**

**A metodologia de ensino na Educação Infantil** é pautada em práticas pedagógicas que consideram as características e necessidades das crianças nessa faixa etária. Diversas abordagens e métodos são empregados para criar um ambiente educacional estimulante:

**Abordagem Construtivista:** A perspectiva construtivista destaca-se na Educação Infantil, enfatizando que as crianças constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o ambiente e das experiências vivenciadas.

**Pedagogia de Projetos:** A pedagogia de projetos é uma metodologia que permite às crianças explorar temas de interesse de maneira aprofundada, integrando diferentes áreas do conhecimento.

**Reggio Emilia:** Originada na Itália, a abordagem Reggio Emilia valoriza a expressão artística, a observação e o trabalho colaborativo, proporcionando às crianças múltiplas formas de expressão.

**Método Montessori:** Desenvolvido por Maria Montessori, esse método enfatiza a autonomia e o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, utilizando materiais didáticos especialmente elaborados.

Brincadeiras Dirigidas e Livres: O equilíbrio entre brincadeiras dirigidas pelo educador e momentos de brincadeiras livres é essencial. As atividades dirigidas podem ter objetivos específicos, enquanto as brincadeiras livres promovem a imaginação e a socialização.

**Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo**

A Educação Infantil, ao adotar fundamentos e metodologias alinhados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, contribui para a formação integral das crianças. A construção do conhecimento ocorre de maneira lúdica, por meio de atividades que promovem o raciocínio lógico, a linguagem, a coordenação motora e a socialização.

As práticas pedagógicas buscam estimular a curiosidade natural das crianças, proporcionando experiências significativas. O contato com diferentes formas de expressão, como música, artes visuais e literatura, enriquece o repertório cultural e favorece a construção da identidade.

**Avaliação na Educação Infantil**

A avaliação na Educação Infantil difere das práticas avaliativas em etapas mais avançadas da educação formal. Nessa fase, a avaliação é processual e centrada na observação contínua do desenvolvimento das crianças. São considerados aspectos como a participação nas atividades, a interação com os colegas, o interesse nas propostas pedagógicas e o desenvolvimento de habilidades específicas.

A construção de registros é uma prática comum, utilizando diários de classe, portfólios e relatórios individuais para documentar o percurso de cada criança. Esses registros são valiosos para subsidiar diálogos com familiares, destacando as conquistas e desafios enfrentados pelas crianças no ambiente escolar.

A Educação Infantil, ao articular fundamentos sólidos e metodologias condizentes com as características das crianças nessa fase, desempenha um papel vital na formação inicial. A valorização do brincar, a promoção de experiências significativas e a atenção ao desenvolvimento integral das crianças são aspectos cruciais para o sucesso dessa etapa educacional. O investimento em profissionais capacitados, aliado a práticas inovadoras, contribui para a construção de uma base educacional sólida e promissora.

**DIREITOS E APRENDIZAGENS EM TODOS OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS;**

A educação contemporânea enfrenta o desafio de ir além da transmissão de conhecimentos, buscando integrar a formação acadêmica com o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse contexto, os Campos de Experiências se destacam como uma abordagem pedagógica que visa promover aprendizagens significativas em todas as dimensões da vida dos estudantes. A ideia de Campos de Experiências, conceito central na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe uma abordagem que transcende a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Essa abordagem organiza o currículo em torno de áreas temáticas, reconhecendo que os estudantes aprendem melhor quando os conteúdos são apresentados de forma integrada e contextualizada.

<sup>1</sup>Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

**O eu, o outro e o nós:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

**Corpo, gestos e movimentos:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o cor-

<sup>1</sup> <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias>>

Acesso em dezembro de 2023.

## BIBLIOGRAFIA - ESPECÍFICOS

**ALMEIDA, R. D. (ORG.). DO DESENHO AO MAPA: INICIAÇÃO CARTOGRÁFICA. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2001.**

O livro “Cartografia Escolar”, organizado por Rosângela Doin de Almeida, tem o grande mérito de reunir os estudos centrais de alguns dos autores mais conhecidos da comunidade acadêmica brasileira.

Lívia de Oliveira contribui com um “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”; Tomoko Lyda Paganelli aborda as etapas cognitivas “Para construção do espaço geográfico na criança”; Maria Elena Simielli discute “O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica”; Janine G. Le Sann apresenta uma “Metodologia para introduzir a geografia no ensino fundamental”; Regina Araújo de Almeida analisa “A cartografia tátil no ensino de geografia”, enquanto “teoria e prática”; e Elza Yasuko Passini discute a “Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia”. A própria organizadora do livro responde pelo texto intitulado “Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos”. E, por fim, o professor Marcello Martinelli constitui o oitavo “passageiro” dessa viagem pela Cartografia Escolar, ao discorrer sobre “A sistematização da cartografia temática”.

No primeiro capítulo, *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*, Lívia de Oliveira apresenta a dicotomia existente entre o ensino pelo mapa e o ensino do mapa. A autora destaca a falta de uma cartografia mais legível, para as crianças e os adolescentes, bem como a importância do mapa em função de seu uso constante por todos os cidadãos, embora a maioria não consiga maior eficácia por causa da falta de uma alfabetização cartográfica. Com essa preocupação, Lívia de Oliveira desenvolveu uma pesquisa em 15 escolas de Rio Claro e, embasada em outras pesquisas envolvendo a temática *Cartografia e ensino de mapas*, ela apresenta certas conclusões que podem auxiliar os professores nesse sentido.

Oliveira destaca como conclusão de sua pesquisa a necessidade da criação de uma linguagem cartográfica que respeite o desenvolvimento pessoal da criança e do adolescente. Propõe também um preparo do professor, que segundo a autora, é um dos pontos cruciais no ensino/aprendizagem do mapa. E por fim é abordada a necessidade de inclusão, nos currículos escolares, do ensino/aprendizagem do mapa e sua utilização de forma mais elaborada, e não simplesmente o ensino pelo mapa.

O segundo artigo do livro, *Para a construção do espaço geográfico na criança*, de Tomoko Lyda Paganelli, começa com uma breve discussão a cerca do título, com menção a vários autores que abordam esse mesmo tema. Durante o trabalho, Paganelli faz algumas indagações sobre a compreensão do professor ante o espaço do aluno e também de sua aprendizagem, a exemplo de “Os professores sabem o espaço em que a criança se locomove?”. Depois dessas indagações, são mostradas algumas hipóteses, que foram usadas na pesquisa desenvolvida pela autora.

Foram escolhidas para a pesquisa de Paganelli três escolas públicas e uma privada, com alunos de idade entre 9 e 14 anos, que estivessem freqüentando a terceira e quarta série, para aplicação de questionários. Após todas as análises, incluindo até contexto econômico, chegou-se a conclusão que as dificuldades em se descrever algum trajeto estavam ligadas à falta de conhecimento do local: os alunos sabiam porque se tratava do trajeto do ônibus ou porque moravam na região; do contrário, não sabiam porque nunca haviam passado pelo local solicitado.

No terceiro artigo do livro, *O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica*, Maria Elena Simielli trata inicialmente das modificações na definição da cartografia, como arte e como técnica, e também a preocupação em construir um mapa conciso.

O artigo discute a linguagem cartográfica e as responsabilidades de um cartógrafo ao construir um mapa. Entre elas, temos: conhecer o destinatário; as perguntas que devem ser feitas na construção (o quê?, como?, para quem?). Destaca também algumas circunstâncias para a leitura de mapas: condições externas, processos psicológicos, habilidades e propriedades, conhecimento e experiência, necessidades, interesses e objetivos.

Em outro tópico, Simielli começa a narrar sua pesquisa sobre o mapa como meio de comunicação, na qual optou pela escolha de 92 crianças, de 5ª a 8ª série, sendo duas salas de cada série, nas quais foram entregues 2 tipos de mapas - cada sala com um modelo. Como resultados resultados da pesquisa, a autora cita que os alunos da 5ª série tiveram o pior desempenho, enquanto os da 8ª o melhor. Porém, a 6ª série foi a que manteve médias mais parecidas entre os diferentes tipos de mapas.

Simielli procura explicar esse desnível com base nos fatos que prejudicaram os alunos, como a substituição do professor no ano anterior. Cita ainda outra pesquisa, feita no Brasil, que constatou que até mesmo os professores não conseguem fazer leitura clara de um mapa, tampouco conseguem ensinar aos alunos como fazê-lo. Como solução, ela apresenta alguns métodos de ensino para as crianças.

O quarto artigo do livro é escrito por Janine G. Le Sann, e intitulado *Metodologia para introduzir a Geografia no Ensino Fundamental*. O artigo começa a a indicação de “hipóteses discutidas”, que a autora utiliza para apresentar o tema central do artigo: a dificuldade de aprendizagem dos alunos e professores quanto à noção de escala. Le Sann apresenta e comenta algumas pesquisas feitas com professores, que trazem como resultado dificuldades com escalas e operações numéricas, e também pesquisas feitas com alunos, que tiveram como resultados problemas de lateralidade e concentração.

Na Psicopedagogia, Janine Le Sann destaca que, antes se pensava que a criança era “um adulto ignorante”, e que bastaria apenas enchê-lo de conhecimento. Porém, como a autora mesmo descreve, já se sabe que é necessário muito mais. A criança deve compreender (aprender = pegar, com = consigo). Para tanto, Le Sann aborda as noções infralógicas. Usando estudos de Piaget, ela

apresenta auxílios aos professores, tais como: “Quando a criança apresenta dificuldades para representar ‘visto de cima’, deve-se voltar à fase da ‘maquete’. Quando tem a dificuldade na maquete, deve-se voltar às representações a partir de seu corpo”. A autora também indica algumas atividades que, passo-a-passo, orientam a criança.

Para finalizar seu trabalho, Janine enumera alguns postulados, como ela mesma nomeia. Com seis postulados, cobra-se uma visão mais centrada da educação brasileira, que, em sua opinião, perdeu o foco. Alerta que todos têm a capacidade e o direito de aprender, também critica a avaliação baseada no “tirar pontos”, enquanto o mais produtivo seria o “somar pontos”

O quinto artigo do livro, *A Cartografia tátil no ensino da Geografia: Teoria e Prática*, de autoria de Regina Araújo de Almeida, inicia-se pela discussão dos 5 sentidos, enfatizando a fala como o principal. A autora relata a importância da elaboração de mapas táteis para serem usados em escolas especiais. Porém, ela ainda explica a perda que o mapa sofrerá, pois, o tato não se compara à visão. Depois de apresentar as justificativas, ela relata os objetivos de sua pesquisa que mostram, principalmente, o foco na linguagem gráfica, visual e tátil.

O texto apresenta a elaboração e a busca por materiais para a cartografia tátil e são estudadas possibilidades de representação das imagens de três dimensões em duas dimensões. A autora cita a carência de materiais, tanto para escolas tradicionais como para as especiais. São apresentadas pela autora outras dificuldades, como de modificação das variáveis e a grande diferença existente nesse grupo. Para adaptá-los foi feito um teste, que também avaliaria a proporção do trabalho e a dificuldade de compreensão deste. Foram aplicados vários testes, sendo eles dinâmicos para melhor adaptação do aluno.

Nas considerações finais é retomada a importância de uma pesquisa voltada para esse tipo de deficiência. Após a pesquisa, foi criado um núcleo permanente para o atendimento de profissionais e alunos com deficiência. Para finalizar seu artigo, Almeida destaca que “A cartografia tátil consiste em um caminho para as pessoas ‘verem’ o espaço geográfico e o mundo que os cerca”.

O sexto artigo, *Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos*, é de autoria da organizadora do livro, Rosângela Doin de Almeida. O artigo começa relatando a relação existente entre a audição e a visão. Sobre isso é citado Pêcheux, para quem “A percepção auditiva é difícil de ser dissociada da percepção visual”. Ainda sobre as percepções, a autora cita lateralidade, orientação, localização, todos os assuntos sempre apoiados em vários teóricos.

Almeida trabalha no texto os planos perceptivos e representativos. Sobre os planos perceptivos, são mencionadas relações espaciais elementares, onde as principais características são: “vizinhança, separação, ordem e continuidade”. Fala-se também das relações topológicas e relações projetivas e euclidianas.

A autora prossegue falando do trabalho de Piaget e Inhelder. Após uma descrição minuciosa do trabalho dos autores, ela enfoca outras publicações que auxiliam nesse trabalho. Almeida apresenta sua proposta para a construção do espaço, noções e conceitos espaciais, divididas em três fases. A primeira tem como centro as representações tridimensionais. A segunda fase nos trás a escala e projeção. A terceira são os reconhecimentos mais abstratos de matemática.

São apresentados alguns testes e entrevistas feitas com as 4ª e 5ª séries, Sobre os testes, eles trabalhavam principalmente proporção e também equivalência. Nas entrevistas os alunos relatam que o ponto de vista “de cima” é mais vantajoso. É proposto um novo teste esse, levando em consideração o ponto de vista “de cima”, onde é descartada a noção de proporção, já que alguns objetos perdem a proporção desenhados nessa perspectiva. Concluiu-se que, após a avaliação dos testes, das teorias de Piaget, que levam em conta a possibilidade de construção do pensamento, pôde-se perceber a noção de visão dessas crianças, que simultaneamente perceberam mais de um sistema (visto de cima e visto de frente).

O sétimo artigo do livro, *A aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia*, de Elza Yassuko Passini, apresenta-se uma reflexão inicial sobre a literatura gráfica, seguida pela discussão da linguagem e do pensamento gráfico e também da informação. Passini também aplicou questionários a alunos das quintas séries de duas escolas estaduais de São Paulo, no intuito de obter informações quanto à literatura gráfica. A autora registrou as dificuldades dos alunos: de 71 respostas, apenas 2 foram corretas. Em outra escola foram escolhidos 10 alunos para participar de uma entrevista rápida, porém, sem muito sucesso.

Após as análises, Passini apresenta uma série de propostas e métodos para auxiliar os alunos nas interpretações gráficas, além de algumas possibilidades para melhor análise dos gráficos. Para finalizar seu trabalho, a autora pincela a interação sujeito-objeto. Em suas últimas palavras a autora deixa claro sua vontade, apresentada de forma indireta durante todo seu trabalho: “Não podemos esquecer que o sujeito pode mais. Explorar esse mais é nossa responsabilidade”.

Marcelo Martinelli encerra o livro com o artigo intitulado *A sistematização da cartografia temática*, no qual inicia por fazer uma pequena retrospectiva sobre a cartografia, antes vista como tarefa da Geografia. A seguir, o autor passa o seu foco para a cartografia temática.

Martinelli fala sobre os métodos e sobre alguns mapas que antecederam a “cartografia temática”. Um dos métodos citados é o corocromático, que trata da utilização de cores ou texturas para diferenciação dos mapas. O autor enfoca a importância da análise das relações entre os dados, de natureza ordenada, quantitativa ou qualitativa. Para tanto, Martinelli discute a representação gráfica, diferenciando as características monossêmicas e polissêmicas das imagens; além das variáveis visuais e suas propriedades de percepção: dissociativas, associativas, seletivas, ordenadas, quantitativas.

O autor aborda ainda a cartografia dinâmica, apresentando algumas variáveis, como “Data de manifestação e duração; frequência; ordem; taxa de mudança”. A cartografia de síntese, por sua vez, é lembrada pela proeminência, nos dias atuais, dos sistemas de informação geográfica (SIG). Para finalizar, Martinelli apresenta algumas considerações sobre a “cartografia temática”, dentre as quais o fato de que os mapas “podem ser construídos levando-se em conta vários métodos, cada um mais apropriado às características e as formas de manifestação dos fenômenos”.<sup>1</sup>

1 Fonte: [www.docplayer.com.br](http://www.docplayer.com.br)



**AUGUSTO, S. O. VER DEPOIS DE OLHAR: A FORMAÇÃO DO OLHAR DOS PROFESSORES PARA OS DESENHOS DE CRIANÇAS. 1. ED. - SÃO PAULO: CORTEZ, 2017.**

<sup>2</sup>A obra foi produzida com base na dissertação de mestrado da autora, cujo enfoque era o contato de professores de educação infantil com a produção de desenhos das crianças que frequentavam os espaços educacionais em que atuavam os docentes.

Análises e reflexões sobre diferentes desenhos infantis são apresentadas ao longo do livro, com o propósito de ampliar a formação do olhar do professor sobre as produções das crianças. A obra não objetiva apresentar um roteiro de observação e de análise dos desenhos das crianças de educação infantil, e sim sugerir que os professores olhem atentamente para a experiência do desenhar, permeada pelos relatos interpretativos das crianças, por seus contextos de produção e por suas próprias reflexões a respeito da ação da criança produtora de algo novo.

A obra apresenta uma breve contextualização da coleção à qual pertence, seguida pelo prefácio e pela introdução, que apresenta o leitor com os desenhos produzidos por Jackson (três anos e seis meses), convidando todos a olhar e descobrir os movimentos, caminhos, percursos, mundos presentes nos desenhos das crianças.

Organizado em três capítulos e a conclusão, as 216 páginas do livro permitem que o leitor desperte o olhar sobre os desenhos das crianças. O capítulo I, “O olhar dos professores”, apresenta os seguintes tópicos de discussão: 1. visões do desenho; 2. a atividade reflexiva do olhar; 3. ideias sobre como estudar o desenho de crianças, tópico subdividido em: “O estudo de percursos criativos”; “Os professores como fruidores de desenhos de crianças”; “A mediação para a formação do olhar”.

A autora problematiza o olhar dos professores, questionando as concepções deles acerca de desenho e as implicações sobre o desenvolvimento gráfico das crianças, apresentando também algumas ideias e pesquisas de teóricos do desenho infantil.

Alguns referenciais sobre como compreender o processo de criação das crianças são apresentados no capítulo II, “Referências para o olhar do desenho das crianças”, considerando o desenho como a ação resultante do pensamento, do movimento e da linguagem presentes nas interações sociais vivenciadas pela criança. Esse capítulo está organizado com estes tópicos:

1. as contribuições da história do desenho e da arte;
2. as contribuições da psicologia, subdividido em: “Desenho como pensamento”, “Desenho como movimento” e “Desenho como visualidade”;
3. as contribuições sócio-históricas: “Desenho como atividade”;
4. a construção de referenciais como escolha metodológica: “A construção do olhar como problema para a formação de professores”.

No capítulo III, denominado “Percursos do desenho”, o estudo visual da sequência de desenhos de uma criança é apresentado como possibilidade de compreender os modos de constituição dos desenhos produzidos pelas crianças, semelhante a uma arqueologia das singularidades, como nos aponta a autora. Nesse capítulo, encontramos os seguintes tópicos de discussão:

1. a gênese singular da figura;
2. isto não é um cachimbo;

3. contorno e preenchimento;
4. padrões musicais de ocupação do espaço;
5. dois jogos em um mesmo percurso;
6. o efeito da força;
7. o que aconteceu com nossos olhares.

A autora encerra o livro apresentando uma possibilidade de metodologia para o trabalho de formação de professores leigos em Arte, pautada em referenciais teóricos que permitam o despertar de um novo olhar para o desenho infantil.

### ***O Olhar dos Professores***

“Há professores que não veem no desenho suas qualidades visuais, mas sim o resultado de um exercício terapêutico que se presta a acalmar a agitação das crianças nas horas tensas do dia passado na escola”. A construção do olhar dos professores sobre o desenho infantil é abordada pela autora no primeiro capítulo do livro, indicando como necessidade urgente o trabalho com os docentes sobre as aprendizagens infantis no campo do desenho e a compreensão da relação existente entre o olhar e o pensamento.

Reflexões de teóricos como Merleau-Ponty, Lev Vygotsky, Georges-Henri Luquet, Florence de Mèredieu e Sílvia Maria Cintra da Silva sobre o desenho infantil são apresentadas pela autora, proporcionando um panorama de como esses autores olharam para o desenho infantil em suas pesquisas de modo a contribuir para a formação do olhar do professor.

Nesse processo de formação do olhar dos professores, conhecer o desenho infantil como cultura é um ponto destacado pela autora no livro, indicando que os processos de mediação “têm como principal objetivo o acesso do sujeito que não é conhecedor de arte, mas pode ser um fruidor de arte, aos códigos de uma obra”. É preciso possibilitar aos professores momentos de formação estética e ação criativa, aproximando-os de manifestações visuais que revelam mistérios do mundo, propiciando e fortalecendo a mediação entre professores e o desenho infantil.

Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser elaborada.

### ***Referências para Olhar o Desenho de Crianças***

“Na Educação Infantil assume-se a ideia do desenho em si e a atividade de desenhar circunscrita a seu principal objetivo, que é justamente aprender a desenhar”. No segundo capítulo, a autora nos convida a refletir sobre o ensino da arte a partir do olhar do professor que interage com a aprendizagem das crianças, construindo o olhar do adulto na leitura do desenho, percebendo-o como um texto formado de imagens, desvelando, assim, o desenho como linguagem.

Na obra, a professora nos indica a importância de construirmos o conhecimento sobre o desenho infantil, levantando hipóteses interpretativas, elaborando significados próprios da produção infantil, desvinculados de modelos adultos. Para conhecer o processo de construção do desenho da criança, a autora nos apresenta reflexões sobre os estágios de desenvolvimento do desenho, segundo a abordagem de Luquet, na qual o que se considera é o “jogo interno da criança enquanto desenha”; as contribuições de Lowenfeld sobre os desenhos de movimento; o desenho como uma experiência visual, segundo Kellogg, e o desenho como uma atividade social, segundo Silva.

<sup>2</sup> <https://bit.ly/3am9fTS>