



CAMPINAS-SP

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS -
SÃO PAULO

Professor Adjunto I- Educação
Infantil e Anos Iniciais do
Ensino Fundamental

EDITAL Nº 06/2023

CÓD: SL-074JL-23
7908433238423

Língua Portuguesa

| | |
|---|----|
| 1. Leitura e interpretação de diversos tipos e gêneros textuais. | 11 |
| 2. Sentido próprio e figurado das palavras. | 22 |
| 3. Pontuação. | 22 |
| 4. Ortografia. | 24 |
| 5. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição, interjeição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. | 25 |
| 6. Concordância verbal e nominal. | 34 |
| 7. Regência verbal e nominal. | 35 |
| 8. Colocação pronominal. | 37 |
| 9. Crase. | 38 |

Matemática

| | |
|---|----|
| 1. Operações com números reais. | 49 |
| 2. Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum. | 50 |
| 3. Razão e proporção. Regra de três simples e composta. | 51 |
| 4. Porcentagem. | 53 |
| 5. Média aritmética simples. | 55 |
| 6. Juro simples. | 56 |
| 7. Equação do 1º e 2º grau. Sistema de equações do 1º grau. | 58 |
| 8. Relação entre grandezas: tabelas e gráficos. | 61 |
| 9. Sistemas de medidas usuais. | 66 |
| 10. Noções de geometria: forma, perímetro, área, volume, ângulo, teorema de Pitágoras. | 71 |
| 11. Resolução de situações-problema. | 78 |

Noções de Informática

| | |
|---|-----|
| 1. MS-Windows 10: conceito de pastas, diretórios, arquivos e atalhos, área de trabalho, área de transferência, manipulação de arquivos e pastas, uso dos menus, programas e aplicativos, interação com o conjunto de aplicativos MS-Office 2016. | 85 |
| 2. Correio Eletrônico: uso de correio eletrônico, preparo e envio de mensagens, anexação de arquivos. | 95 |
| 3. Internet: navegação na Internet, conceitos de URL, links, sites, busca e impressão de páginas. | 97 |
| 4. Tópicos básicos de ambientes Google Workspace (Gmail, Agenda, Meet, Chat, Drive, Documentos, Planilhas, Apresentações, Formulários). | 101 |
| 5. Libre Office. | 101 |
| 6. Plataforma Moodle. | 114 |

Atualidades

1. Matérias relacionadas a fatos políticos, econômicos e sociais ocorridos no Brasil e no mundo, veiculadas a partir de Março de 2023, em meios de comunicação de massa, como jornais, rádios, internet e televisão. 121

Conhecimentos Específicos

1. Concepções de Educação Infantil: de infância e de criança 125
2. Psicologia do Desenvolvimento 127
3. A Construção do Conhecimento na infância e no Ensino Fundamental - anos iniciais 143
4. Corporeidade: o corpo criança criador de culturas e conhecimentos 144
5. Pluralidade e diversidade cultural. 144
6. Os processos de criação no brincar 145
7. Educar e Brincar. 145
8. Composição de tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - anos iniciais. 147
9. Plano de Ação Pedagógica Docente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - anos iniciais..... 148
10. Currículo: concepção e organização do conhecimento 149
11. O desenvolvimento artístico da criança 161
12. A leitura e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - anos iniciais. 162
13. O Conhecimento Matemático das crianças e suas relações junto às experiências cotidianas. 171
14. O Conhecimento do Mundo Físico e Natural no desenvolvimento humano da criança..... 171
15. Filosofia na Educação de crianças. 172
16. Avaliação e registro do processo educacional na Educação Infantil. Avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental - anos iniciais. 172
17. A prática docente: profissional, estética, ética, social, humana e dialógica com o outro..... 178

Material Digital:

Bibliografia

1. AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23. 5
2. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, p. 35-50, 2009.. 5
3. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. ... 5
4. BENEVIDES, Maria Victoria. Educação para a democracia. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. 38, p. 223-237, 1996. 6
5. BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. 6
6. CAROLYN, Edward; [et. al.] As cem linguagens da criança. Porto Alegre. Artmed, 1999. 6
7. CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003. 6

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 8. CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014..... | 7 |
| 9. CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. (Capítulos: Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial, p. 65-82 / Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, p. 141-160 / Negritude, letramento e uso social da oralidade, p. 179-194). | 7 |
| 10. FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993. | 7 |
| 11. FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre, Penso, 2015..... | 7 |
| 12. FRADE, Isabel; ARAÚJO, Mônica; GLÓRIA, Julianna. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, jul./dez. 2018. | 18 |
| 13. FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. | 18 |
| 14. FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos d'água, 1997. | 18 |
| 15. LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. | 18 |
| 16. LOPES, Claudivan; PONTUSCHKA, Nídia. Estudo do meio: teoria e prática. Geografia, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009. | 19 |
| 17. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Diversa, publicado em 29 out. 2013..... | 19 |
| 18. MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. 2015. | 22 |
| 19. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. | 27 |
| 20. NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009..... | 27 |
| 21. PANIZZA, Mabel et al. Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais: análises e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006..... | 27 |
| 22. PARO, Vitor. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001. (Capítulos: Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino, p. 33-47 / A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública, p. 91-99 / Autonomia escolar: propostas, práticas e limites, p. 113-116). | 36 |
| 23. SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. | 41 |
| 24. SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. | 41 |
| 25. SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, 2016. | 42 |
| 26. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004..... | 42 |
| 27. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. | 42 |
| 28. WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 1999. | 44 |

Legislação/Documents Institucionais

| | |
|--|-----|
| 1. Modalidades de processamento. Hardware: Organização e Arquitetura de computadores: conceitos, tipos, características, componentes e funcionamento, principais periféricos e dispositivos de entrada e saída, unidades de armazenamento, conexão e conectores, operação | 49 |
| 2. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. BRASIL. | 52 |
| 3. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (atualizada). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. | 92 |
| 4. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. (Capítulo IV – Do direito à Educação). | 108 |
| 5. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. BRASIL. | 109 |
| 6. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2014. BRASIL. | 115 |
| 7. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019 .. | 131 |
| 8. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009. | 131 |
| 9. BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010. | 133 |
| 10. Resolução CNE/CEB 05/2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009. | 142 |
| 11. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010. | 146 |
| 12. Resolução CNE/CP nº 01/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana..... | 153 |
| 13. Lei Municipal nº 1.399, de 08 de novembro de 1955, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Campinas (arts. 184 a 222). | 154 |
| 14. Lei Municipal nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino..... | 157 |
| 15. Lei Municipal nº 6.662, de 10 de outubro de 1991, que cria o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas | 158 |
| 16. Lei Municipal nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências. | 160 |
| 17. Lei Municipal nº 15.029, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do art. 6º da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do Município de Campinas, Estado de São Paulo. | 168 |
| 18. Lei nº 16.301, de 13 de outubro de 2022, que dispõe sobre a gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino..... | 183 |
| 19. Resolução SME nº 5, de 06 de maio de 2008, que estabelece as Diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação | 185 |
| 20. Resolução SME nº 14, de 23 de outubro de 2014, que estabelece as Diretrizes para a implantação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação, CPA, na Rede Municipal de Ensino de Campinas. | 186 |
| 21. Resolução SME nº 17, de 9 de novembro de 2016, que institui as Matrizes Curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das unidades educacionais..... | 188 |
| 22. Resolução CME nº 01, de 11 de agosto de 2016, que dispõe sobre a avaliação, frequência e expedição de documentação na educação infantil, para as unidades educacionais que integram o sistema municipal de ensino de campinas | 189 |
| 23. Resolução SME nº 10, de 30 de agosto de 2016, que estabelece princípios e normas complementares para a avaliação, o acompanhamento de frequência e a expedição de documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas e das escolas privadas de Educação Infantil de instituições conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação..... | 190 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 24. Resolução SME nº 3, de 17 de janeiro de 2017, que fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências..... | 192 |
| 25. Resolução SME nº 15, de 13 de setembro de 2022, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e das escolas privadas de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas. | 196 |
| 26. Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018, homologa o Regimento escolar Comum das Unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. | 201 |
| 27. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental: um processo contínuo de reflexão e ação, 2013..... | 201 |

Atenção

- Para estudar o Material Digital acesse sua “Área do Aluno” em nosso site ou faça o resgate do material seguindo os passos da página 2.

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

IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

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

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

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

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

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

CACHORROS

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

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

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

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

IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS**Ironia**

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

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

Exemplo:



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

Ironia verbal

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

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

Ironia de situação

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

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem suces-

Operações com números relativos

1) Adição e subtração de números relativos

a) Se os numerais possuem o mesmo sinal, basta adicionar os valores absolutos e conservar o sinal.

b) Se os numerais possuem sinais diferentes, subtrai-se o numeral de menor valor e dá-se o sinal do maior numeral.

Exemplos:

$$3 + 5 = 8$$

$$4 - 8 = -4$$

$$-6 - 4 = -10$$

$$-2 + 7 = 5$$

2) Multiplicação e divisão de números relativos

a) O produto e o quociente de dois números relativos de mesmo sinal são sempre positivos.

b) O produto e o quociente de dois números relativos de sinais diferentes são sempre negativos.

Exemplos:

$$-3 \times 8 = -24$$

$$-20 \div (-4) = +5$$

$$-6 \times (-7) = +42$$

$$28 \div 2 = 14$$

MÍNIMO MÚLTIPLO COMUM E MÁXIMO DIVISOR COMUM.

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 | |

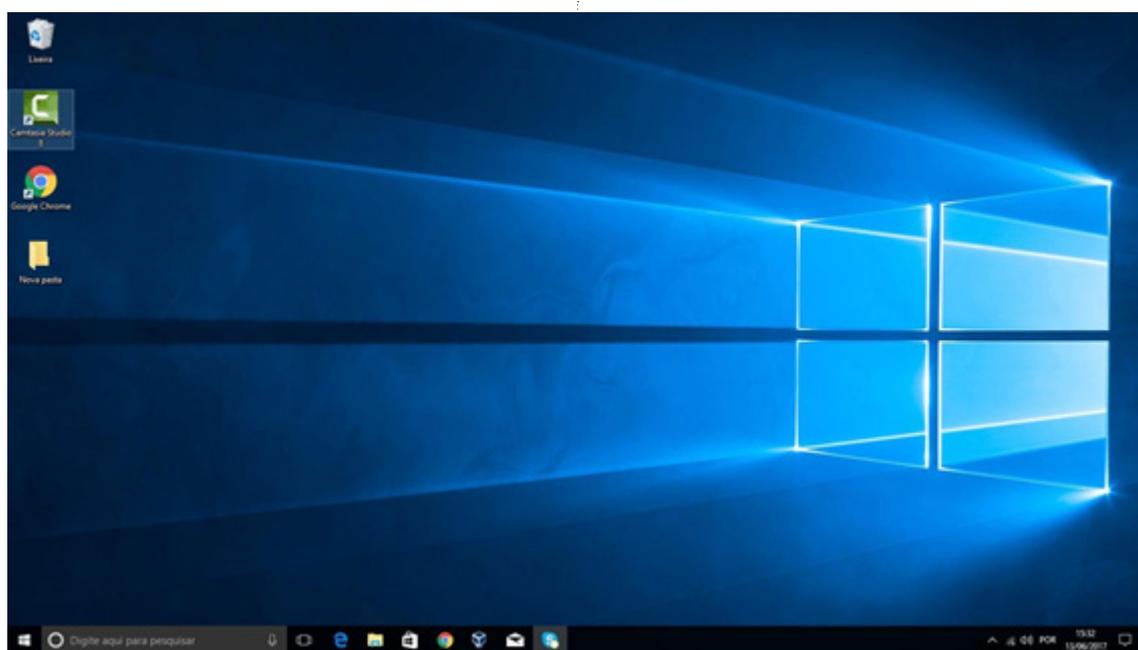
Devemos achar o mdc para achar a maior medida possível

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:

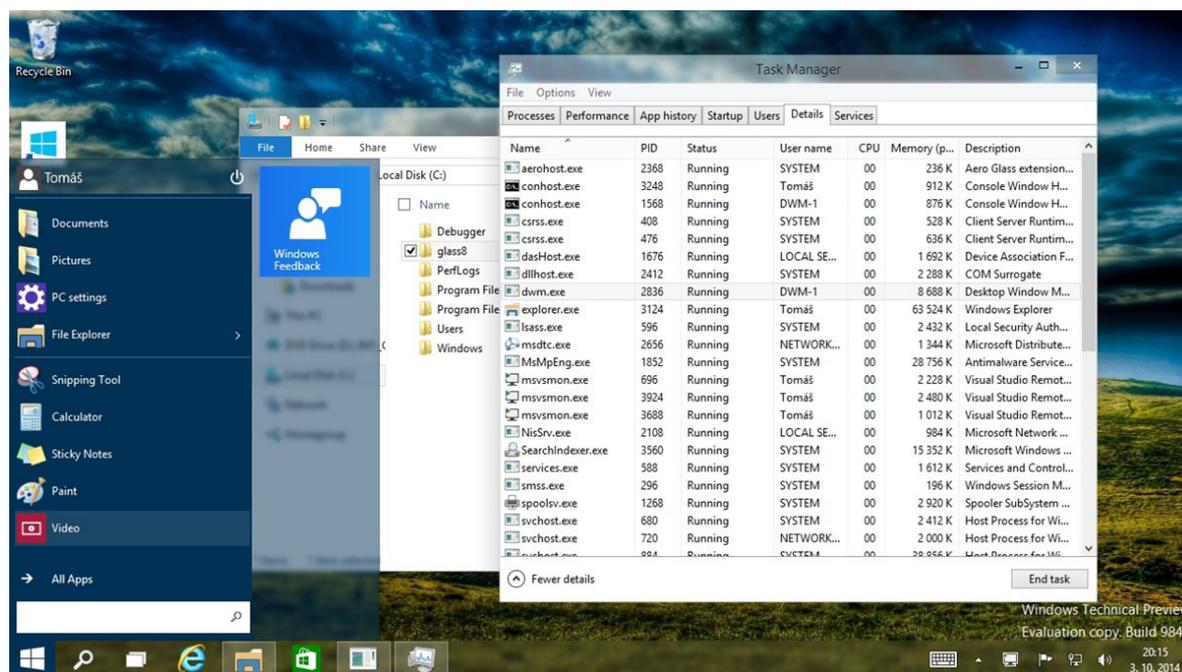
- (A) 16h 30min.
- (B) 17h 30min.
- (C) 18h 30min.
- (D) 17 horas.
- (E) 18 horas.



Área de Trabalho do Windows 10.²

Aero Glass (Efeito Vidro)

Recurso que deixa janelas, barras e menus transparentes, parecendo um vidro.



Efeito Aero Glass.³

² <https://edu.gcfglobal.org/pt/tudo-sobre-o-windows-10/sobre-a-area-de-trabalho-do-windows-10/1/>
³ <https://www.tecmundo.com.br/windows-10/64159-efeito-aero-glass-lancado-mod-windows-10.htm>

Em segundo lugar, é necessário ir além das manchetes. Muitas vezes, as manchetes não dão uma visão completa do assunto, são apenas um resumo do que está sendo noticiado. Portanto, é fundamental ler a notícia completa para entender todas as nuances e implicações daquela informação. Isso também desenvolverá sua capacidade de analisar e interpretar informações, uma habilidade valiosa em qualquer concurso público.

Além disso, ao ler as notícias, tente identificar e compreender as causas e os efeitos dos eventos relatados. Questione-se: Por que isso está acontecendo? Quais são as implicações para o futuro? Como isso se relaciona com outros eventos ou tendências? Essas perguntas ajudarão você a obter uma compreensão mais profunda dos acontecimentos.

Por fim, para aprofundar sua compreensão, é útil relacionar as notícias a outros conhecimentos que você possui, seja da sua formação acadêmica, de outras disciplinas do concurso ou mesmo da sua experiência pessoal. Isso ajuda a contextualizar a notícia e a integrá-la em um quadro de referência mais amplo.

— Diversificar as fontes de informação: Uma Abordagem Expansiva

Para um estudo eficiente de Atualidades, é essencial diversificar as fontes de informação. Cada veículo de notícias possui uma perspectiva única e pode enfatizar diferentes aspectos de um evento. O acesso a múltiplas fontes de informação proporciona uma visão mais equilibrada e abrangente dos acontecimentos.

Primeiramente, é importante buscar informações em fontes confiáveis. Seja em jornais, revistas, sites de notícias, canais de TV ou podcasts, a veracidade e a confiabilidade das informações são primordiais. Em uma época de “fake news”, é crucial verificar as fontes das informações e se certificar de sua credibilidade.

Além disso, é aconselhável explorar uma variedade de tipos de mídia. Cada formato tem suas próprias vantagens. Jornais e sites de notícias, por exemplo, podem oferecer uma análise detalhada dos eventos. Programas de TV e podcasts podem apresentar debates e discussões que exploram diferentes perspectivas sobre um assunto. Redes sociais, por sua vez, podem fornecer um vislumbre das reações e opiniões públicas.

Outro ponto é procurar fontes de diferentes orientações políticas ou ideológicas. Isso permite uma visão mais completa dos acontecimentos, além de ajudar a desenvolver habilidades críticas de análise. É importante, no entanto, estar ciente do viés de cada fonte e aprender a ler as notícias de maneira crítica.

No caso de notícias internacionais, vale a pena buscar fontes do próprio país envolvido ou de veículos internacionais reconhecidos. Isso pode oferecer uma perspectiva diferente daquela apresentada pelos veículos nacionais.

Em suma, diversificar as fontes de informação é uma estratégia fundamental para quem estuda Atualidades. Ela ajuda a garantir uma compreensão mais completa, equilibrada e crítica dos eventos atuais, capacitando os candidatos a responder efetivamente às questões de Atualidades em concursos públicos.

— Estudar temas recorrentes: Aprofundando-se nas Questões-Chave

Embora o estudo de Atualidades envolva o acompanhamento constante de eventos recentes, também é essencial prestar atenção a temas recorrentes que surgem com frequência em concursos

públicos. Esses temas, como mudanças climáticas, conflitos internacionais, políticas públicas e questões de direitos humanos, são assuntos de grande relevância e impacto global.

Primeiramente, os temas recorrentes geralmente são de grande importância social, política ou econômica. Isso significa que eles estão frequentemente em destaque nas notícias e, portanto, são temas prováveis para as questões de Atualidades. Além disso, como são assuntos de impacto contínuo, a compreensão desses temas permite que você entenda melhor o contexto e o significado dos eventos atuais.

Estudar esses temas implica ir além do acompanhamento diário das notícias. É importante dedicar tempo para entender a fundo as questões. Isso pode envolver a leitura de artigos de análise, relatórios de organizações internacionais, pesquisas acadêmicas e outras fontes de informação mais aprofundadas. A ideia é obter uma compreensão abrangente e em profundidade, que permita uma visão crítica e reflexiva do tema.

Além disso, esses temas costumam se interconectar com outras disciplinas do concurso. Por exemplo, a questão das mudanças climáticas pode ser relacionada com conhecimentos de Geografia, Ciências, Economia, entre outros. Portanto, o estudo desses temas recorrentes também pode auxiliar na revisão e consolidação de conhecimentos de outras áreas.

O estudo de temas recorrentes é uma estratégia poderosa para quem se prepara para a disciplina de Atualidades. Esses temas, devido à sua relevância e impacto, são um foco comum de questões de concurso e, portanto, merecem atenção especial. Além disso, o estudo desses temas ajuda a desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica dos eventos mundiais, uma habilidade valiosa não apenas para concursos, mas também para a vida cidadã.

— Fazer resumos e revisões: Tornando o Aprendizado Desafiador

No estudo de Atualidades, como em qualquer outra disciplina, a prática de fazer resumos e revisões é essencial. Dada a quantidade de informações que se tem que lidar diariamente, é importante organizar e consolidar esses conhecimentos de maneira eficaz.

Primeiramente, ao fazer um resumo, você está processando ativamente as informações, em vez de apenas lê-las. Esse é um método comprovado de melhorar a retenção de informações. Ao fazer um resumo, tente destacar os principais pontos, as conexões com outros eventos ou temas, e quaisquer implicações ou significados mais amplos. Isso não só ajuda a memorizar os detalhes, mas também a entender a importância e o contexto do evento.

Em seguida, é crucial fazer revisões regulares. Devido à natureza dinâmica das Atualidades, pode ser fácil esquecer detalhes ou perder de vista eventos anteriores. A revisão ajuda a combater isso. Ao revisar regularmente os resumos, você mantém essas informações frescas em sua mente e fortalece sua memória a longo prazo. Além disso, a revisão pode permitir que você veja eventos passados em uma nova luz, à medida que adquire mais conhecimento e perspectiva.

Além disso, considerar a criação de um sistema de organização de suas anotações e resumos. Isso pode ser tão simples quanto um caderno dedicado a Atualidades, ou algo mais complexo como um sistema digital de gerenciamento de informações. O importante é que ele permita que você acesse facilmente suas notas para revisão e referência.

No âmbito doméstico, a convivência das crianças com os adultos era permeada por brincadeiras em que estas eram tratadas pelos mais velhos como brinquedos à sua disposição. Entretanto, também destaca-se que o discurso médico presente na sociedade patriarcal pretendia legitimar os cuidados com as crianças no que se referia a sua saúde e alimentação, tendo em vista as altas taxas de mortalidade infantil, assim como reafirmar o papel materno e das mulheres na criação e no “dengo” das crianças, ao mesmo tempo em que criticava os excessos das mães extremosas e amas negras.

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades.

Uma certa consciência sobre esse preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças.

Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família etc. Apesar das diferenças, a idade os unia.

Aos ‘meúdos’ convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica.

A concepção de infância no período colonial e nas primeiras décadas do regime imperial estava marcada pela origem social da criança e sujeita às violências sofridas pelas mulheres em uma sociedade patriarcal e machista, pois muitas crianças também eram vítimas da fome e do abandono, ao qual também estavam sujeitas suas mães, e não foram raros os casos de mendicância, tal qual vemos tristemente na atualidade.

Neste país em que a infância das crianças pobres é marcada por sua origem social e pelo preconceito racial, uma política de estado voltada para o cuidado às crianças somente começa a chegar ao Brasil nas últimas décadas do século XIX.

As creches, as escolas maternas e os jardins da infância existem aqui há pouco mais de um século, e que as características sociais e culturais, as representações e os conhecimentos sobre educação das crianças, presentes nessas terras desde o período pré-colonial, deixaram heranças que se manifestaram nas políticas educacionais, nas práticas e nas propostas pedagógicas para a melhor educação da infância, que foram debatidas e implementadas na passagem do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX.

A preocupação com a infância e a educação das crianças, a partir da proposição das novas instituições para a educação popular, era destacada em publicações e jornais, como *A Mãe de Família*, que circulou entre os anos de 1879 a 1888, onde aparece a primeira referência à creche que se tem registro no Brasil.

Em uma série de 6 artigos publicados com o título de “*A Creche (asilos para a primeira infância)*”, esperava-se despertar as mães brasileiras, sobretudo as trabalhadoras, para este espaço destinado

ao cuidado das crianças de até 2 anos, que era seguido pelas salas de asilo da segunda infância, destinada às crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

A defesa perante a sociedade sobre a importância de espaços destinados à educação das crianças e de sua boa formação, evidencia, por um lado, a preocupação com a educação das crianças libertas do contexto da Lei do Ventre Livre e, por outro, denuncia as mudanças nas relações de produção com a inserção da mulher no mercado de trabalho “formal”, sobretudo a partir das primeiras décadas do século XX.

A primeira das instituições desse tipo que se tem notícia foi o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, aberto em 1875, na cidade do Rio de Janeiro. Na cidade de São Paulo destaca-se a criação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça da República, em 1896, como marco do projeto educacional de seriação da escola pública destinada à infância.

O Jardim da Infância foi a primeira instituição pública voltada ao atendimento das crianças menores de sete anos e, juntamente com a Escola Anexa, tinha a proposta de ser um espaço para a formação e a prática dos normalistas, servindo também de referência para as escolas oficiais abertas posteriormente em todo o estado. Entretanto, o fato de que até o final do século XIX essas instituições estavam destinadas à atenção das crianças oriundas dos setores sociais mais privilegiados.

A proliferação de espaços, tais como as creches, os asilos de menores, as escolas maternas e os Jardins da Infância, voltados para a atenção às crianças pobres, ocorreu nas primeiras décadas do século XX em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e em diversos municípios do país. Nesse processo, enquanto as creches estavam fortemente ligadas à assistência social e às famílias oriundas de classes sociais menos favorecidas, a pré-escola sedimentava-se numa concepção preparatória e de atendimento às crianças provenientes de famílias com um maior poder aquisitivo.

A aproximação da educação com a medicina, como ciência responsável pela boa formação moral e física das crianças era defendida pelos políticos, educadores, médicos, juristas e pelos proprietários de indústrias, que buscavam reforçar a necessidade de “proteção à infância”, a partir de experiências e exemplos praticados em países da Europa como Bélgica, Itália e Alemanha, por meio da organização em torno de associações para a criação de instituições ligadas ao atendimento às crianças pobres.

O discurso desses grupos, por um lado, revela o caráter assistencialista que a educação das crianças assume nesse contexto, de forma a atenuar perante a sociedade, a ausência de uma política pública mais efetiva de atenção aos bebês e às crianças bem pequenas, sobretudo os filhos de mães trabalhadoras. Por outro lado, estava alinhado à ampla discussão sobre a escolarização da população pobre, que se estende à educação primária e circula por distintos países, por meio do debate sobre a educação das massas populares que circulava pelos países ocidentais, baseando-se algumas delas em concepções eugenistas em torno das crianças negras e pobres.

Por meio desse debate, a educação popular passa a ganhar amplas finalidades políticas e sociais na passagem do século XIX para o XX. Podemos dizer que a sociedade urbano-industrial traz consigo a elaboração de um discurso voltado para a proteção à infância, que resulta em seu confinamento, a partir da definição de espaços destinados à sua educação, que promoveram a modernização do currículo voltado para a alfabetização e a valorização dos saberes

— Colaboração e reflexão entre os professores

O plano de ação pedagógica docente na educação infantil também pode ser enriquecido por meio da colaboração e reflexão entre os professores. A troca de experiências, ideias e práticas pedagógicas entre os profissionais contribui para uma abordagem mais abrangente e diversificada, enriquecendo a qualidade do ensino na educação infantil. Além disso, a reflexão regular sobre as práticas pedagógicas permite a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, favorecendo o aprimoramento contínuo da prática docente.

O plano de ação pedagógica docente desempenha um papel fundamental na orientação e na organização das práticas educacionais na educação infantil. Por meio do planejamento cuidadoso, da definição de objetivos claros, da seleção de estratégias adequadas e da avaliação contínua, os professores podem proporcionar uma experiência educativa de qualidade para as crianças na primeira infância. O plano de ação pedagógica docente também promove a colaboração entre os profissionais, a reflexão sobre as práticas e a busca constante por melhorias. Ao desenvolver e implementar um plano de ação pedagógica eficaz, os professores estão contribuindo para o desenvolvimento integral e o sucesso das crianças na educação infantil.

CURRÍCULO: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e também cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições. Por esse motivo, para o professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular.

Por esse motivo, o conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo do tempo, e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis por abordar a sua dinâmica e suas funções. Assim, diferentes autores enumeram de distintas formas as várias teorias curriculares, de forma que abordaremos a seguir as correntes apontadas por Silva (2003). No entanto, vale ressaltar que existem outras formas e perspectivas, a depender do autor escolhido.

Dessa forma, podemos distinguir três notórias teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Teorias tradicionais do currículo

As teorias curriculares tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, foram promovidas na primeira metade do século XX, sobretudo por John Franklin Bobbitt, que associava as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica. Nessa perspectiva, o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial, que, na época, vivia os paradigmas da administração científica, também conhecida como Taylorismo.

Assim, da mesma forma que o Taylorismo buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, as teorias tradicionais também seguiram

essa lógica no princípio do currículo. Dessa forma, o currículo era visto como uma instrução mecânica em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados (repetidos) pelos estudantes.

Nesse sentido, a elaboração do currículo limitava-se a ser uma atividade burocrática, desprovida de sentido e fundamentada na concepção de que o ensino estava centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Teorias críticas do currículo

As teorias curriculares críticas basearam o seu plano teórico nas concepções marxistas e também nos ideários da chamada Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outra influência importante foi composta pelos autores da chamada Nova Sociologia da Educação, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Esses autores conheceram uma maior crescente de suas teorias na década de 1960, compreendendo que tanto a escola como a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados.

Assim sendo, a função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Teorias pós-críticas do currículo

Já as teorias curriculares pós-críticas emergiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturalistas. Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito.

Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social.

As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.¹²

¹² Fonte: www.educador.brasilecola.uol.com.br