
SANTA LUZIA - MG

▼

Professor de Educação Básica -
PEB II



SL-0210T-26
7901183010455

Língua Portuguesa

1. Leitura e interpretação de texto(s) dos tipos: descritivo, narrativo, dissertativo e de diferentes gêneros, por exemplo, poemas, texto jornalísticos, propagandas, charges, cartuns, tirinhas, gráficos, entre outros	9
2. Significação das palavras: sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, polissemia, sentido próprio (denotação) e sentido figurado (conotação).....	17
3. Fonologia: letra, fonema, encontros vocálicos e consonantais, dígrafos	20
4. Divisão silábica.....	22
5. Acentuação tônica e gráfica (atualizada, conforme as regras do novo Acordo Ortográfico), sinais gráficos	23
6. Ortografia (atualizada, conforme as regras do novo Acordo Ortográfico)	25
7. Estrutura e formação de palavras	31
8. Emprego dos sinais de pontuação	36
9. Classes de palavras variáveis e invariáveis (identificação, flexão, função sintática, semântica e discursiva)	39
10. Conjugação verbal: verbos – regulares, irregulares e auxiliares (ser, ter, haver, estar) – conjugação em todos os modos e tempos simples e compostos e formas nominais do verbo	48
11. Sintaxe de concordância verbal e nominal.....	51
12. Sintaxe de regência verbal e nominal	55
13. Sintaxe de colocação pronominal	56
14. Usos do sinal indicativo de crase: regra geral e casos especiais	58
15. Figuras de linguagem	60
16. Funções da linguagem	63
17. Registro formal e registro informal	64
18. Marcas de coloquialidade	67
19. Variações linguísticas	69

Raciocínio Lógico

1. Lógica sentencial (ou proposicional); proposições simples e compostas; tabelas-verdade; equivalências; estrutura lógica de relações arbitrárias entre pessoas, lugares, objetos ou eventos fictícios; dedução de novas informações das relações fornecidas e avaliação das condições usadas para estabelecer a estrutura daquelas relações.....	81
2. Compreensão e análise da lógica de uma situação, utilizando as funções intelectuais: raciocínio verbal, raciocínio matemático, raciocínio sequencial, reconhecimento de padrões, orientação espacial e temporal, formação de conceitos, discriminação de elementos; compreensão de dados apresentados em gráficos e tabelas; problemas de lógica e raciocínio.....	83
3. Problemas de contagem e noções de probabilidade	106
4. Falácias.....	107
5. Noções de estatística: média, moda, mediana e desvio padrão	111

Conhecimentos Pedagógicos

1. Processo de ensino-aprendizagem e organização do trabalho pedagógico.....	117
2. Tendências pedagógicas.....	120
3. Concepções contemporâneas da educação.....	122
4. Planejamento educacional e prática docente na perspectiva de uma escola crítica, democrática, inclusiva e participativa	126

5. Metodologias ativas e estratégias de ensino	129
6. Relação professor-aluno-conhecimento no contexto escolar.....	133
7. Avaliação da aprendizagem, avaliação diagnóstica, formativa e somativa	136
8. Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e desenvolvimento de projetos pedagógicos	137
9. Gestão da sala de aula e mediação de conflitos	141
10. Educação inclusiva, diversidade, equidade e acessibilidade no ambiente escolar	144
11. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva	148
12. Práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional especializado	154
13. Educação antirracista, diversidade cultural, direitos humanos e combate às discriminações no ambiente escolar	157
14. Uso de tecnologias educacionais, recursos digitais e ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino	161
15. Competências socioemocionais no processo educativo	164
16. Alfabetização e letramento	167
17. Currículo, competências e habilidade.....	171
18. Currículo Referência de Minas Gerais.....	174
19. Legislação educacional brasileira. Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas alterações.....	174
20. Políticas públicas para educação especial e inclusiva	194
21. Diretrizes para educação especial na educação básica.....	198
22. Ética profissional, formação docente e compromisso social da educação	201
23. Constituição Federal de 1988 - Capítulo III, Seção I - da Educação	204
24. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE).....	207
25. Resolução CNE/CP nº 02/2017, institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	222
26. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente	228
27. Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	268
28. Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/2008 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	287
29. LEI Nº 3.477, DE 03 DE ABRIL DE 2014 que dispõe sobre a instituição e funcionamento dos conselhos escolares nas escolas da rede municipal de Santa Luzia	287
30. LEI COMPLEMENTAR Nº 4.911, DE 30 DE OUTUBRO DE 2025 que institui o processo de consulta pública para a escolha de Diretores e Vice-Diretores das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Luzia/MG.....	290

Conhecimentos Específicos

Professor de Educação Básica - PEB II

1. Educação Infantil: concepções de infância e de criança	295
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009)	297
3. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos etários; anos iniciais na BNCC – competências gerais, áreas de conhecimento e componentes curriculares	299
4. Interações e brincadeira como eixos estruturantes.....	327
5. Indissociabilidade entre cuidar e educar	331
6. Organização de tempos, espaços, materiais e rotinas	333
7. Acolhimento e inserção da criança	336

ÍNDICE

8. Observação, registro e documentação pedagógica ; avaliação na Educação Infantil sem objetivo de promoção (art. 31 da Lei nº 9.394/1996)	339
9. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	342
10. Desenvolvimento e aprendizagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon	345
11. Ludicidade e jogo no processo educativo	351
12. Ensino Fundamental de nove anos: Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)	354
13. Currículo Referência de Minas Gerais	362
14. Alfabetização e letramento: psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberosky), consciência fonológica, apropriação do sistema de escrita alfabética, métodos e práticas de alfabetização, leitura e produção de textos nos anos iniciais, literatura infantil e formação do leitor	362
15. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	369
16. Língua Portuguesa nos anos iniciais: práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica)	372
17. Matemática nos anos iniciais: números e sistema de numeração decimal, operações e cálculo mental, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística; resolução de problemas e uso de materiais manipuláveis; letramento matemático	374
18. Ciências nos anos iniciais: matéria e energia, vida e evolução, Terra e Universo; investigação e alfabetização científica ..	378
19. Geografia e História nos anos iniciais: o sujeito e seu lugar no mundo, noções de espaço e tempo, identidades, comunidade, memória e patrimônio	381
20. Arte e Educação Física nos anos iniciais: linguagens artísticas, brincadeiras e jogos, cultura corporal de movimento	383
21. Modalidades da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos (Diretrizes Operacionais e contribuições de Paulo Freire)	385
22. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Política Nacional de 2008, Lei nº 13.146/2015)	392
23. Atendimento Educacional Especializado – Resolução CNE/CEB nº 4/2009	392
24. Educação do Campo	394
25. Educação Escolar Indígena e Quilombola	399
26. Educação das relações étnico-raciais (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).	401
27. Planejamento: sequências didáticas, projetos e interdisciplinaridade	401
28. Avaliação diagnóstica, formativa e somativa	403
29. Recuperação da aprendizagem	404
30. Gestão da sala de aula	406
31. Relação escola–família–comunidade	406
32. Direitos da criança no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990)	408

Material Digital

Legislação Municipal

1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988 - Arts 1º ao 5º ; art. 29 a 31 ; art 37 a 41	3
2. LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA - MG Nº 1, DE 1º DE SETEMBRO DE 2000	13
3. LEI Nº 1.474, DE 10 DE DEZEMBRO DE 1991 que dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos civis do município, das autarquias e das fundações públicas municipais	48
4. LEI COMPLEMENTAR Nº 4.737, DE 27 DE JUNHO DE 2024 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores Públicos Municipais de Santa Luzia/MG, o estímulo à formação profissional do servidor, sua contribuição ao processo de trabalho, revoga as leis que especifica, e dá outras providências	66

5. LEI COMPLEMENTAR Nº 4.570, DE 30 DE MARÇO DE 2023 que dispõe sobre a Organização Administrativa da Prefeitura Municipal de Santa Luzia e dá outras providências	79
6. LEI COMPLEMENTAR 4.055, DE 08 DE MARÇO DE 2019 que dispõe sobre o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Municipal de Santa Luzia	137

Noções de Informática

1. Sistemas operacionais de computadores (windows): conceitos, características, ferramentas, configurações, acessórios e procedimentos	147
2. Aplicativos de escritório (microsoft office): editor de texto, planilhas, apresentação de slides	157
3. Internet (protocolos, computação em nuvem, equipamentos de conexão, intranet, extranet) e navegadores de internet	180
4. Utilização e ferramentas de correio eletrônico (e-mail) e redes sociais	185
5. Segurança e proteção de computador: conceitos, princípios básicos, ameaças, antivírus, vírus, firewall	189

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/>

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO(S) DOS TIPOS: DESCRITIVO, NARRATIVO, DISSERTATIVO E DE DIFERENTES GÊNEROS, POR EXEMPLO, POEMAS, TEXTO JORNALÍSTICOS, PROPAGANDAS, CHARGES, CARTUNS, TIRINHAS, GRÁFICOS, ENTRE OUTROS

A compreensão e a interpretação de textos são habilidades essenciais para que a comunicação alcance seu objetivo de forma eficaz. Em diversos contextos, como na leitura de livros, artigos, propagandas ou imagens, é necessário que o leitor seja capaz de entender o conteúdo proposto e, além disso, atribuir significados mais amplos ao que foi lido ou visto.

Para isso, é importante distinguir os conceitos de compreensão e interpretação, bem como reconhecer que um texto pode ser verbal (composto por palavras) ou não-verbal (constituído por imagens, símbolos ou outros elementos visuais).

Compreender um texto implica decodificar sua mensagem explícita, ou seja, captar o que está diretamente apresentado. Já a interpretação vai além da compreensão, exigindo que o leitor utilize seu repertório pessoal e conhecimentos prévios para gerar um sentido mais profundo do texto. Dessa forma, dominar esses dois processos é essencial não apenas para a leitura cotidiana, mas também para o desempenho em provas e concursos, onde a análise de textos e imagens é frequentemente exigida.

Essa distinção entre compreensão e interpretação é crucial, pois permite ao leitor ir além do que está explícito, alcançando uma leitura mais crítica e reflexiva.

CONCEITO DE COMPREENSÃO

A compreensão de um texto é o ponto de partida para qualquer análise textual. Ela representa o processo de decodificação da mensagem explícita, ou seja, a habilidade de extrair informações diretamente do conteúdo apresentado pelo autor, sem a necessidade de agregar inferências ou significados subjetivos. Quando compreendemos um texto, estamos simplesmente absorvendo o que está dito de maneira clara, reconhecendo os elementos essenciais da comunicação, como o tema, os fatos e os argumentos centrais.

► A Compreensão em Textos Verbais

Nos textos verbais, que utilizam a linguagem escrita ou falada como principal meio de comunicação, a compreensão passa pela habilidade de ler com atenção e reconhecer as estruturas linguísticas. Isso inclui:

- **Vocabulário:** O entendimento das palavras usadas no texto é fundamental. Palavras desconhecidas podem comprometer a compreensão, tornando necessário o uso de dicionários ou ferramentas de pesquisa para esclarecer o significado.

- **Sintaxe:** A maneira como as palavras estão organizadas em frases e parágrafos também influencia o processo de compreensão. Sentenças complexas, inversões sintáticas ou o uso de conectores como conjunções e preposições requerem atenção redobrada para garantir que o leitor compreenda as relações entre as ideias.

- **Coesão e coerência:** são dois pilares essenciais da compreensão. Um texto coeso é aquele cujas ideias estão bem conectadas, e a coerência se refere à lógica interna do texto, onde as ideias se articulam de maneira fluida e compreensível.

Ao realizar a leitura de um texto verbal, a compreensão exige a decodificação de todas essas estruturas. É a partir dessa leitura atenta e detalhada que o leitor poderá garantir que absorveu o conteúdo proposto pelo autor de forma plena.

► A Compreensão em Textos Não-Verbais

Além dos textos verbais, a compreensão se estende aos textos não-verbais, que utilizam símbolos, imagens, gráficos ou outras representações visuais para transmitir uma mensagem. Exemplos de textos não-verbais incluem obras de arte, fotografias, infográficos e até gestos em uma linguagem de sinais.

A compreensão desses textos exige uma leitura visual aguçada, na qual o observador decodifica os elementos presentes, como:

- **Cores:** As cores desempenham um papel comunicativo importante em muitos contextos, evocando emoções ou sugerindo informações adicionais. Por exemplo, em um gráfico, cores diferentes podem representar categorias distintas de dados.

- **Formas e símbolos:** Cada forma ou símbolo em um texto visual pode carregar um significado próprio, como sinais de trânsito ou logotipos de marcas. A correta interpretação desses elementos depende do conhecimento prévio do leitor sobre seu uso.

- **Gestos e expressões:** Em um contexto de comunicação corporal, como na linguagem de sinais ou em uma apresentação oral acompanhada de gestos, a compreensão se dá ao identificar e entender as nuances de cada movimento.

► Fatores que Influenciam a Compreensão

A compreensão, seja de textos verbais ou não-verbais, pode ser afetada por diversos fatores, entre eles:

- **Conhecimento prévio:** Quanto mais familiarizado o leitor estiver com o tema abordado, maior será sua capacidade de compreender o texto. Por exemplo, um leitor que já conhece o contexto histórico de um fato poderá compreender melhor uma notícia sobre ele.

▪ **Contexto:** O ambiente ou a situação em que o texto é apresentado também influencia a compreensão. Um texto jornalístico, por exemplo, traz uma mensagem diferente dependendo de seu contexto histórico ou social.

▪ **Objetivos da leitura:** O propósito com o qual o leitor aborda o texto impacta a profundidade da compreensão. Se a leitura for para estudo, o leitor provavelmente será mais minucioso do que em uma leitura por lazer.

► **Compreensão como Base para a Interpretação**

A compreensão é o primeiro passo no processo de leitura e análise de qualquer texto. Sem uma compreensão clara e objetiva, não é possível seguir para uma etapa mais profunda, que envolve a interpretação e a formulação de inferências. Somente após a decodificação do que está explicitamente presente no texto, o leitor poderá avançar para uma análise mais subjetiva e crítica, onde ele começará a trazer suas próprias ideias e reflexões sobre o que foi lido.

A compreensão textual é um processo que envolve a decodificação de elementos verbais e não-verbais, permitindo ao leitor captar a mensagem essencial do conteúdo. Ela exige atenção, familiaridade com as estruturas linguísticas ou visuais e, muitas vezes, o uso de recursos complementares, como dicionários. Ao dominar a compreensão, o leitor cria uma base sólida para interpretar textos de maneira mais profunda e crítica.

TEXTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS

Na comunicação, os textos podem ser classificados em duas categorias principais: verbais e não-verbais. Cada tipo de texto utiliza diferentes recursos e linguagens para transmitir suas mensagens, sendo fundamental que o leitor ou observador saiba identificar e interpretar corretamente as especificidades de cada um.

► **Textos Verbais**

Os textos verbais são aqueles constituídos pela linguagem escrita ou falada, onde as palavras são o principal meio de comunicação. Eles estão presentes em inúmeros formatos, como livros, artigos, notícias, discursos, entre outros. A linguagem verbal se apoia em uma estrutura gramatical, com regras que organizam as palavras e frases para transmitir a mensagem de forma coesa e compreensível.

Características dos Textos Verbais:

- **Estrutura Sintática:** As frases seguem uma ordem gramatical que facilita a decodificação da mensagem.
- **Uso de Palavras:** As palavras são escolhidas com base em seu significado e função dentro do texto, permitindo ao leitor captar as ideias expressas.
- **Coesão e Coerência:** A conexão entre frases, parágrafos e ideias deve ser clara, para que o leitor compreenda a linha de raciocínio do autor.

Exemplos de textos verbais incluem:

- **Livros e artigos:** Onde há um desenvolvimento contínuo de ideias, apoiado em argumentos e explicações detalhadas.

▪ **Diálogos e conversas:** Que utilizam a oralidade para interações mais diretas e dinâmicas.

▪ **Panfletos e propagandas:** Usam a linguagem verbal de forma concisa e direta para transmitir uma mensagem específica.

A compreensão de um texto verbal envolve a decodificação de palavras e a análise de como elas se conectam para construir significado. É essencial que o leitor identifique o tema, os argumentos centrais e as intenções do autor, além de perceber possíveis figuras de linguagem ou ambiguidades.

► **Textos Não-Verbais**

Os textos não-verbais utilizam elementos visuais para se comunicar, como imagens, símbolos, gestos, cores e formas. Embora não usem palavras diretamente, esses textos transmitem mensagens completas e são amplamente utilizados em contextos visuais, como artes visuais, placas de sinalização, fotografias, entre outros.

Características dos Textos Não-Verbais:

- **Imagens e símbolos:** Carregam significados culturais e contextuais que devem ser reconhecidos pelo observador.
- **Cores e formas:** Podem ser usadas para evocar emoções ou destacar informações específicas. Por exemplo, a cor vermelha em muitos contextos pode representar perigo ou atenção.
- **Gestos e expressões:** Na comunicação corporal, como na linguagem de sinais ou na expressão facial, o corpo desempenha o papel de transmitir a mensagem.

Exemplos de textos não-verbais incluem:

- **Obras de arte:** Como pinturas ou esculturas, que comunicam ideias, emoções ou narrativas através de elementos visuais.
- **Sinais de trânsito:** Que utilizam formas e cores para orientar os motoristas, dispensando a necessidade de palavras.
- **Infográficos:** Combinações de gráficos e imagens que transmitem informações complexas de forma visualmente acessível.

A interpretação de textos não-verbais exige uma análise diferente da dos textos verbais. É necessário entender os códigos visuais que compõem a mensagem, como as cores, a composição das imagens e os elementos simbólicos utilizados. Além disso, o contexto cultural é crucial, pois muitos símbolos ou gestos podem ter significados diferentes dependendo da região ou da sociedade em que são usados.

► **Relação entre Textos Verbais e Não-Verbais**

Embora sejam diferentes em sua forma, textos verbais e não-verbais frequentemente se complementam. Um exemplo comum são as propagandas publicitárias, que utilizam tanto textos escritos quanto imagens para reforçar a mensagem. Nos livros ilustrados, as imagens acompanham o texto verbal, ajudando a criar um sentido mais completo da história ou da informação.

RACIOCÍNIO LÓGICO

LÓGICA SENTENCIAL (OU PROPOSICIONAL); PROPOSIÇÕES SIMPLES E COMPOSTAS; TABELAS-VERDADE; EQUIVALÊNCIAS; ESTRUTURA LÓGICA DE RELAÇÕES ARBITRÁRIAS ENTRE PESSOAS, LUGARES, OBJETOS OU EVENTOS FICTÍCIOS; DEDUÇÃO DE NOVAS INFORMAÇÕES DAS RELAÇÕES FORNECIDAS E AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES USADAS PARA ESTABELECEER A ESTRUTURA DAQUELAS RELAÇÕES

A lógica proposicional é baseada justamente nas *proposições* e suas relações. Podemos ter dois tipos de proposições, simples ou composta.

Em geral, uma proposição simples não utiliza conectivos (*e*; *ou*; *se*; *se, e somente se*). Enquanto a proposição composta é formada por duas ou mais proposições simples ligadas por esses conectivos.

Mas às vezes uma proposição composta é de difícil análise. “Carlos é professor e a moeda do Brasil é o Real”. Se Carlos não for professor e a moeda do Brasil for o real, a proposição composta é verdadeira ou falsa? Temos uma proposição verdadeira e falsa? Como podemos lidar com isso?

A melhor maneira de analisar estas proposições compostas é através de tabelas-verdade.

A *tabela-verdade* é montada com todas as possibilidades que uma proposição pode assumir e suas combinações. Se quiséssemos saber sobre uma proposição e sua negativa, teríamos a seguinte tabela-verdade:

p	$\sim p$
V	F
F	V

A tabela-verdade de uma conjunção ($p \wedge q$) é a seguinte:

p	q	$p \wedge q$
V	V	V
V	F	F
F	V	F
F	F	F

Todas as tabelas-verdade são as seguintes:

p	q	$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$	$p \vee q$
V	V	V	V	V	V	F
V	F	F	V	F	F	V
F	V	F	V	V	F	V
F	F	F	F	V	V	F

Note que quando tínhamos uma proposição, nossa tabela-verdade resultou em uma tabela com 2 linhas e quando tínhamos duas proposições nossa tabela era composta por 4 linhas.

A fórmula para o número de linhas se dá através de 2^n , onde n é o número de proposições.

AMOSTRA

Se tivéssemos a seguinte tabela-verdade:

p	q	r	$p \vee q \rightarrow r$
-----	-----	-----	--------------------------

Mesmo sem preenchê-la, podemos afirmar que ela terá 2^3 linhas, ou seja, 8 linhas.

Mais um exemplo:

p	q	$p \rightarrow q$	$\sim p$	$\sim q$	$\sim q \rightarrow \sim p$
V	V	V	F	F	V
V	F	F	F	V	F
F	V	V	V	F	V
F	F	V	V	V	V

Note que o resultado de $p \rightarrow q$ é igual a $\sim q \rightarrow \sim p$ (V-F-F-V). Quando isso acontece, diremos que as proposições compostas são logicamente *equivalentes* (iguais).

Outro exemplo de como A tabela-verdade pode nos ajudar a resolver certas proposições mais complicadas: Quero saber os resultados para a proposição composta $(p \wedge q) \rightarrow p \vee q$. O que vamos fazer primeiro é montar A tabela-verdade para $p \wedge q$ e $p \vee q$.

p	q	$p \wedge q$	$p \vee q$
V	V	V	V
V	F	F	V
F	V	F	V
F	F	F	F

Agora que sabemos como nossos elementos se comportam, vamos relacionar com $p \rightarrow q$:

p	q	$p \rightarrow q$
V	V	V
V	F	F
F	V	V
F	F	V

Desta forma, sabemos que a implicação que relaciona V com V resulta em V, e V com F resulta em F, e assim por diante. Podemos então agora montar nossa tabela completa com todas estas informações:

p	q	$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \rightarrow q$	$(p \wedge q) \rightarrow p \vee q$
V	V	V	V	V	V
V	F	F	V	F	V
F	V	F	V	V	V
F	F	F	F	V	V

O processo pode parecer trabalhoso, mas a prática faz com que seja rápida a montagem destas tabelas, chegando rapidamente na análise da questão e com seu resultado prontamente obtido.

Geralmente, não é simples construir uma tabela-verdade, algumas relações podem facilitar as análises. Uma delas são as *Leis de De Morgan*, que negam algumas relações. São elas:

- **1ª lei de Morgan:** $\neg(p \wedge q) = (\neg p) \vee (\neg q)$
- **2ª lei de Morgan:** $\neg(p \vee q) = (\neg p) \wedge (\neg q)$

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

FUNDAMENTOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

► A natureza da aprendizagem escolar

A aprendizagem escolar não pode ser compreendida como um fenômeno de simples absorção de informações transmitidas de um emissor a um receptor passivo. Trata-se de um processo complexo, no qual quem aprende reorganiza ativamente suas estruturas de pensamento a partir da interação com objetos de conhecimento, com outras pessoas e com situações concretas de uso do saber. Essa reorganização ocorre por meio de conflitos cognitivos: o sujeito confronta aquilo que já sabe com novas informações, experimenta desequilíbrios temporários e reconstrói seus esquemas de compreensão em patamares mais complexos. Por isso, aprender não equivale a memorizar enunciados prontos, mas a operar mentalmente sobre conteúdos até que eles se tornem instrumentos disponíveis para interpretar e agir sobre a realidade.

Aprendizagem como construção ativa de significados

Quando a aprendizagem é entendida como construção, o erro deixa de ser tratado apenas como falha a ser eliminada e passa a ser lido como indício do raciocínio em curso. Uma resposta incorreta frequentemente revela uma lógica interna coerente, ainda que incompleta, e o trabalho docente consiste em identificar essa lógica para propor situações que a desafiem produtivamente. A construção de significados também depende da relevância do conteúdo para quem aprende: conceitos apresentados sem conexão com experiências anteriores tendem a ser fixados de forma mecânica e esquecidos rapidamente, enquanto conteúdos ancorados em situações significativas se integram de modo mais estável às estruturas de conhecimento já existentes.

Dimensões cognitiva, afetiva e social da aprendizagem

A aprendizagem escolar articula, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A dimensão cognitiva refere-se às operações mentais mobilizadas para compreender, comparar, classificar e generalizar. A dimensão afetiva diz respeito ao vínculo emocional estabelecido com o conteúdo, com o professor e com o grupo, vínculo que influencia diretamente a disposição para persistir diante de dificuldades. A dimensão social evidencia que o conhecimento se constitui nas trocas entre pares, nas negociações de sentido e nos conflitos argumentativos que emergem quando diferentes pontos de vista são colocados em discussão. Negligenciar qualquer uma dessas dimensões

compromete a compreensão integral do processo, pois um aluno pode dominar operações cognitivas específicas e, ainda assim, não se engajar na aprendizagem por ausência de vínculo afetivo ou de pertencimento ao grupo.

► A mediação pedagógica como eixo do ensino

Se a aprendizagem é um processo de construção, o ensino corresponde à mediação intencional e sistemática desse processo. Mediar significa interpor-se, de maneira planejada, entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, criando condições para que a construção ocorra de modo mais consistente do que ocorreria espontaneamente. A mediação pedagógica não se confunde com a simples exposição de conteúdos: ela envolve selecionar desafios adequados ao nível de desenvolvimento do grupo, oferecer apoios temporários que serão progressivamente retirados à medida que a autonomia aumenta, e organizar situações em que o erro possa ser revisitado sem punição.

O papel do mediador na zona de desenvolvimento

Existe uma distância entre aquilo que um estudante já realiza sozinho e aquilo que ele consegue realizar com apoio de alguém mais experiente ou de um grupo mais avançado. É justamente nesse intervalo que a intervenção pedagógica produz efeito mais significativo, pois incide sobre capacidades em formação, ainda não consolidadas. Propor tarefas excessivamente simples, já dominadas, não gera avanço; propor tarefas muito distantes do que o estudante consegue realizar, mesmo com apoio, gera frustração e desengajamento. O trabalho docente competente consiste em calibrar continuamente o grau de desafio e o tipo de apoio oferecido, ajustando-os conforme o desempenho observado.

Instrumentos e linguagem como mediadores culturais

Além da mediação direta exercida por pessoas, a aprendizagem escolar é mediada por instrumentos culturais como a linguagem oral e escrita, os sistemas de representação numérica, os mapas, os esquemas e os recursos tecnológicos. Esses instrumentos não são neutros: eles moldam a forma como o pensamento se organiza, pois pensar com apoio da escrita, por exemplo, permite operações de planejamento e revisão que o pensamento exclusivamente oral não sustenta com a mesma precisão. Introduzir progressivamente os estudantes no domínio desses instrumentos é, portanto, parte constitutiva do ensino, e não um aspecto meramente instrumental a ele.

A tabela apresentada abaixo sintetiza três formas históricas de conceber a relação entre ensino e aprendizagem, destacando o papel atribuído ao professor, ao estudante e ao erro em cada uma delas:

Concepção	Papel do professor	Papel do estudante	Tratamento do erro
Transmissiva	Expositor detentor do saber	Receptor que memoriza e repete	Falha a ser corrigida e evitada
Construtivista	Organizador de desafios cognitivos	Construtor ativo de esquemas de pensamento	Indício do raciocínio em elaboração
Sociointeracionista	Mediador entre sujeito, cultura e conhecimento	Coconstrutor em interação com pares e adultos	Ponto de partida para negociação de sentidos

A comparação evidencia que a mudança de concepção pedagógica não é apenas terminológica: ela reorganiza inteiramente a prática docente, deslocando o centro do processo do conteúdo isolado para a relação entre sujeito, objeto de conhecimento e mediação social. Uma escola que assume a perspectiva sociointeracionista, por exemplo, estrutura suas rotinas em torno de situações de interação, discussão coletiva e resolução compartilhada de problemas, em vez de priorizar a exposição unilateral de conteúdos fechados. Essa reorganização afeta, por sua vez, a própria arquitetura do trabalho pedagógico, tema desenvolvido na seção seguinte.

DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

► Planejamento como dimensão do trabalho coletivo

O trabalho pedagógico na escola não se reduz à atuação isolada de cada professor em sua sala de aula. Ele constitui um processo coletivo, que articula diferentes níveis de planejamento, cada um com escopo, horizonte temporal e grau de detalhamento específicos. No nível mais amplo, a instituição define princípios e diretrizes que orientam toda a ação educativa; em um nível intermediário, cada componente curricular organiza sua progressão ao longo do período letivo; e, no nível mais operacional, cada professor planeja as situações concretas de cada encontro com os estudantes. Esses níveis não funcionam de modo independente: decisões tomadas no plano mais amplo repercutem nas escolhas cotidianas de sala de aula, e, inversamente, dificuldades identificadas na prática cotidiana devem retroalimentar as diretrizes mais gerais da instituição.

Articulação entre plano de curso, plano de ensino e plano de aula

O plano de curso organiza os objetivos e conteúdos de um componente curricular ao longo de um ano ou semestre letivo, estabelecendo a sequência geral de temas e as competências a serem desenvolvidas. A partir dele, o plano de ensino detalha unidades específicas, prevendo metodologias, recursos e critérios de avaliação para blocos menores de tempo. Por fim, o plano de aula especifica, para cada encontro, os objetivos imediatos, a sequência de atividades, os materiais necessários e as formas de verificação da aprendizagem naquele momento pontual. A ausência de articulação entre esses três níveis produz fragmentação: aulas isoladas, por mais bem elaboradas individualmente, não garantem a progressão coerente de aprendizagens ao longo do período letivo caso não estejam referenciadas a um planejamento mais amplo.

► Organização do tempo e do espaço escolar

A organização do trabalho pedagógico também se expressa na forma como o tempo e o espaço escolares são distribuídos. A duração das aulas, a sequência das disciplinas ao longo do dia, os intervalos e os momentos destinados a atividades coletivas constituem decisões pedagógicas, e não apenas logísticas, pois influenciam diretamente as condições de concentração, engajamento e convívio dos estudantes. Uma distribuição do tempo que concentra, por exemplo, componentes curriculares mais abstratos nos períodos finais do turno, quando a fadiga é maior, tende a comprometer o desempenho independentemente da qualidade do planejamento didático.

Rotinas, calendário e uso dos ambientes de aprendizagem

As rotinas escolares, quando bem estruturadas, oferecem previsibilidade que favorece a autorregulação dos estudantes, permitindo que eles antecipem as etapas do dia e se organizem para cada atividade. O calendário escolar, por sua vez, distribui ao longo do ano os períodos de maior intensidade avaliativa, os momentos de planejamento coletivo e os intervalos de recesso, exigindo equilíbrio entre densidade de conteúdos e tempo disponível para seu aprofundamento. Os ambientes de aprendizagem, incluindo bibliotecas, laboratórios, pátios e espaços externos, ampliam as possibilidades metodológicas quando são incorporados de maneira intencional ao planejamento, em vez de permanecerem subutilizados como espaços meramente complementares à sala de aula convencional.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

► Crianças e infâncias na sociedade brasileira: um percurso histórico

A concepção de infância presente na vida social da América portuguesa nos séculos XVI ao XVIII se dava por meio de uma multiplicidade de formas que eram características da diversidade de sujeitos e culturas presentes em nosso passado colonial. As mães nativas, pretas e brancas, tinham distintos modos de educar e dengar suas crianças, todas elas permeadas por sua cultura e pelas diferentes formas de conceber a infância e a educação das crianças, presentes em cada uma delas¹.

Entretanto, quando voltamos nosso olhar sobre as práticas sociais dominantes naquele contexto e como estas dialogavam com aspectos mais amplos da estrutura da sociedade colonial portuguesa, tais como a religiosidade e o patriarcalismo, torna-se possível apontar aspectos de como era concebido o lugar da infância e a educação das crianças no período colonial.

O conceito de criança neste contexto limitava o período da infância aos sete anos de idade. Do nascimento aos três anos de idade, os cuidados da criança ficavam a cargo da mãe ou da ama de leite, a depender da condição social da família, e dos quatro aos sete anos de idade, a criança acompanhava a vida dos adultos, sem que lhes fossem atribuídas grandes expectativas sociais. Após os sete anos, as meninas e os meninos pobres livres já começavam a participar das atividades produtivas de suas famílias e, nesse caso, poderiam ser instruídos nas primeiras letras, se o ofício assim o demandasse.

Historiadores, ao estudar o cotidiano das crianças livres, nos séculos XVI ao XVIII, destacam, entre outros aspectos, o que poderíamos chamar de um enquadramento religioso da infância, a partir de comportamentos que deveriam ser valorizados. Assim, a formação da criança estava permeada pelo discurso e pela prática religiosa com a preocupação de torná-la um adulto responsável, por meio do fornecimento de uma educação básica, preocupada com os rudimentos da leitura e da escrita e com as bases da doutrina cristã.

Apesar da forte presença dos jesuítas nas atividades de ensino durante a colonização, vale ressaltar que a preocupação com a educação das crianças, a depender da sua origem social, se estendia à atuação de mestres que ensinavam as primeiras letras

aos meninos e de tutores que deveriam ensinar às meninas a costura e outras prendas domésticas, e aos meninos a ler, escrever e contar.

Além dos conteúdos valorizados para serem transmitidos ao longo da infância, com o objetivo de formar um adulto bom e cristão, o espaço das escolas existentes, a maior parte delas domésticas ou confessionais, assim como os ritos e os objetos que a compunham imprimiam ao corpo infantil experiências como as rezas, os ajoelhamentos e o benzimento com o sinal da cruz, todos eles tidos como rituais disciplinadores e protetores e como práticas esperadas dos mestres para afugentar os comportamentos desviantes.

A correção das crianças por meio dos castigos físicos era vista como forma de amor, pois se acreditava que a boa educação devia se dar por meio dos castigos e das tradicionais palmadas. A prática foi introduzida na colônia, em grande medida, por meio da educação jesuítica, sempre pronta para punir os comportamentos desviantes da criança e conduzi-la em direção à virtude.

Antes da chegada dos missionários, a prática por essas terras era desconhecida, uma vez que as crianças nativas não eram educadas por meio de castigos físicos. Após a saída dos jesuítas, a herança de tal prática na educação é estendida para as Aulas Régias, em que o uso da palmatória passa a ser o instrumento de correção utilizado pelos mestres para punir os comportamentos infantis tidos como desviantes.

Por outro lado, as festas, músicas e brincadeiras, também estavam presentes no cotidiano da educação jesuítica. Alguns jogos, brinquedos e instrumentos musicais trazidos da Europa eram utilizados na educação das crianças, sobretudo as nativas que demonstravam especial interesse pela música e pelos instrumentos.

Historiadores, ao estudar as brincadeiras no período colonial, destacam que a atuação dos jesuítas possibilitou o intercâmbio das tradições e brincadeiras entre os curumins e os “meúdos”, sobretudo as crianças órfãs que estavam sob os cuidados da ordem: O bodoque, a gaita de canudo de mamão, o pião, o papagaio, a bola, as danças, as superstições, os contos e o amálgama das relações infantis nos pátios dos colégios.

As festas em homenagem aos santos também atraíam e envolviam as crianças de distintas origens sociais nos festejos que marcavam o calendário religioso das cidades e vilas da América portuguesa, e junto com as brincadeiras, evidenciavam a presença da infância nos espaços públicos durante o período colonial. Os coros formados por meninos que os jesuítas levavam em suas expedições de catequese, que entravam pelas povoações, as crianças à frente, entoando as ladainhas e outras crianças rapidamente se agregavam ao séquito, pulando, cantando e dançando.

¹ ALVES, Kelly Ludkiewicz; e RIBEIRO, Silvanne. REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO REDUTO E RESISTÊNCIA DAS INFÂNCIAS. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.32.

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 da 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 (asilo 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, prenuncia 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