

SEE-SP

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

**PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO -
INGLÊS**

- ✓ Parte Geral - Livros e Artigos
- ✓ Parte Geral - Publicações Institucionais
- ✓ Parte Geral - Legislação
- ✓ Parte Específica - Conhecimentos
- ✓ Parte Específica - Livros e Artigos Gerais
- ✓ Parte Específica - Língua Inglesa
- ✓ Parte Específica - Publicações Institucionais



Conteúdo de acordo
com o último edital
Questões gabaritadas



Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEE-SP

Professor de Ensino Fundamental e Médio - Inglês

APRESENTAÇÃO

Se você tem este livro em mãos, é porque está construindo sua jornada rumo à tão sonhada aprovação com compromisso e dedicação.

A Editora Nova Concursos será sua maior aliada neste percurso, oferecendo um material de qualidade que será seu guia de estudos.

Nosso livro foi elaborado com a experiência de professores renomados, especialistas em concursos públicos, somada à organização e dedicação do nosso time editorial.

O conteúdo programático do edital foi criteriosamente analisado para abordar todos os temas cobrados em um sumário que foi pensado para te apresentar uma sequência lógica; isso facilitará a compreensão do conteúdo cobrado para o cargo de Professor de Ensino Fundamental e Médio - Inglês de acordo com o Edital de Abertura de Inscrições nº 01/2023, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP.

Para complementar seus estudos e auxiliar sua memorização, ao decorrer da teoria você encontrará recursos como boxes Importante e Dica, com macetes valiosos selecionados para otimizar seu tempo; para um planejamento completo, ao final de todas as disciplinas apresentamos a seção Hora de Praticar, com questões gabaritadas da banca do último edital, organizadora contratada para a realização do certame para que você pratique a teoria e já conheça o perfil da banca.

Este material é um verdadeiro diferencial, pois proporciona uma abordagem completa e especializada que irá te guiar até o sucesso.

Vamos juntos rumo à aprovação!

AVISO **IMPORTANTE**

ESTE É UM MATERIAL DE DEMONSTRAÇÃO

Este arquivo é apenas uma amostra do conteúdo completo da apostila. Aqui você encontrará o sumário do material e algumas páginas selecionadas, para que possa conhecer a qualidade, a estrutura e a metodologia do nosso conteúdo. No entanto, esta não é a apostila completa.

POR QUE ADQUIRIR A VERSÃO COMPLETA?

- ✓ conteúdo organizado de acordo com o edital;
- ✓ teoria objetiva e atualizada;
- ✓ dicas e fluxogramas para auxiliar a memorização;
- ✓ questões gabaritadas para o treino da teoria.

**GARANTA A VERSÃO COMPLETA DO
MATERIAL COMPLETO COM DESCONTO!**

QUERO MATERIAL COMPLETO!

SUMÁRIO

PARTE GERAL - LIVROS E ARTIGOS	11
■ INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS	11
■ RACISMO ESTRUTURAL.....	13
■ PROJETOS DE VIDA: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, ÉTICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	15
■ ENSINO HÍBRIDO: PERSONALIZAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	17
■ NARRATIVAS QUILOMBOLAS.....	20
■ DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA.....	21
■ SISTEMAS NACIONAIS DE AVALIAÇÃO E DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS	22
■ TORNAR-SE SELVAGEM	24
■ A AULA NOTA 10	27
■ AULA NOTA 10 - 3.0: 63 TÉCNICAS PARA MELHORAR A GESTÃO DA SALA DE AULA.....	30
■ PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	41
■ SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	42
■ METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: ELABORAÇÃO DE ROTEIROS DE ESTUDOS EM “SALAS SEM PAREDES”	43
■ MÉTODOS PARA ENSINAR COMPETÊNCIAS.....	44
■ OBSERVAÇÃO DE AULA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	44
 PARTE GERAL - PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS	 51
■ CONSELHOS ESCOLARES: DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	51
■ INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	53
■ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): INTRODUÇÃO	53
■ MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO: DOCUMENTO BÁSICO	65
■ LEI Nº 15.667, DE 12 DE JANEIRO DE 2015 – DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PÚBLICOS E PRIVADOS.....	68

■ DIRETRIZ CURRICULAR DE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO.....	68
■ DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	73
■ CURRÍCULO PAULISTA - ENSINO FUNDAMENTAL.....	78
■ CURRÍCULO PAULISTA - ENSINO MÉDIO.....	84
■ POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	97
■ CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	103
 PARTE GERAL - LEGISLAÇÃO.....	 113
■ LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985 – DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE ENTIDADES REPRESENTATIVAS DOS ESTUDANTES DE 1º E 2º GRAUS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	113
■ LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 – DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA DO ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	113
ARTIGOS 1º A 6º.....	113
ARTIGOS 15 A 18-B	115
ARTIGOS 60 A 69	117
■ LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 – ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	118
■ RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 – ESTABELECE DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	146
■ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024.....	150
■ LEI 15.667, DE 12 DE JANEIRO DE 2015 – DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PÚBLICOS E PRIVADOS.....	155
■ ART. 95 DA LEI COMPLEMENTAR Nº 444, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1985 – DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO PAULISTA E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS	157
■ LEI COMPLEMENTAR Nº 1.374, DE 30/03/2022 – INSTITUI PLANOS DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, PARA OS DIRETORES ESCOLARES E PARA OS SUPERVISORES EDUCACIONAIS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	158
■ LEI Nº 16.279, DE 08 DE JULHO DE 2016 – APROVA O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS	163
■ DECRETO Nº 55.588, DE 17 DE MARÇO DE 2010 – DISPÕE SOBRE O TRATAMENTO NOMINAL DAS PESSOAS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS NOS ÓRGÃOS PÚBLICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.....	178

■	DECRETO Nº 57.571, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2011 – INSTITUI, JUNTO À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, O PROGRAMA EDUCAÇÃO - COMPROMISSO DE SÃO PAULO E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS	179
■	DECRETO Nº 66.799, DE 31 DE MAIO DE 2022 (PROGRAMA ENSINO INTEGRAL - PEI)	182
	PARTE ESPECÍFICA - CONHECIMENTOS	193
■	PERSPECTIVA DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA, PRIORIZA-SE A REFLEXÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO SOBRE SEUS DIVERSOS USOS, USUÁRIOS, REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS E INTENCIONALIDADES.....	193
■	DIVERSIDADE DE PERSPECTIVAS DE LEM NO MUNDO E NA HISTÓRIA.....	194
■	HETEROGENEIDADE DA LINGUAGEM EM SUAS MANIFESTAÇÕES E DIMENSÕES CONTEXTUAL, SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA.....	196
■	PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NÃO COMO UM FIM EM SI MESMO, MAS COMO CONSTITUTIVO DE UM PROCESSO INTERDISCIPLINAR DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	197
■	CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO DE FORMA INTERCULTURAL, POR MEIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA.....	198
■	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM QUE SUBSIDIAM AS PRÁTICAS, RELACIONANDO-AS A OBJETIVOS ESTRITAMENTE LINGUÍSTICOS DAQUELAS QUE COMBINAM OBJETIVOS LINGUÍSTICOS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS	199
■	TEXTOS (ORAIS OU ESCRITOS) EM LEM, DE DIFERENTES GÊNEROS, PRODUZIDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS.....	200
■	INTERTEXTUALIDADES E MULTIMODALIDADES INERENTES À LINGUAGEM E À COMUNICAÇÃO NA SOCIEDADE ATUAL, TANTO NA LÍNGUA MATERNA QUANTO NAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	207
■	TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS PARA A AMPLIAÇÃO DOS SENTIDOS DISCURSIVOS	208
■	PAPEL EDUCACIONAL DE LEM, COMO COMPONENTE CURRICULAR E EXTRACURRICULAR	209
■	OBJETIVOS DO CURRÍCULO E DAS CONDIÇÕES DO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	210
■	MATERIAIS DIDÁTICOS QUANTO À RELEVÂNCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O PÚBLICO-ALVO.....	211
■	DIFERENTES PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LEM.....	212
■	TEMAS E OBJETO DE CONHECIMENTOS PREVISTOS NO CURRÍCULO DE LEM E AS POSSIBILIDADES COLETIVAS DE CONSTRUÇÃO, ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DE VISÕES DE MUNDO.....	214

■	POSSIBILIDADES INOVADORAS E SIGNIFICATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	215
■	PESQUISAS RECENTES RELACIONADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, BEM COMO OS RECURSOS TECNOLÓGICOS	216
■	OBJETOS DE CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS COM DIFERENTES SITUAÇÕES CONCRETAS DE COMUNICAÇÃO, BEM COMO AS DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	217
■	RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA E SEUS DIFERENTES USOS E INTENCIONALIDADES	218
■	ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS E SEUS RESPECTIVOS VOCABULÁRIOS, EM CONFORMIDADE COM DIFERENTES CONTEXTOS.....	219
■	ENSINO E DA APRENDIZAGEM DAS LINGUAGENS COMO CONSTITUINTES DE SIGNIFICADOS, CONHECIMENTOS E VALORES	228
■	ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS LINGÜÍSTICOS PRESENTES NA SOCIEDADE.....	229
■	ESTRUTURA E DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E DAS NORMAS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	230
■	NÍVEIS E OBJETIVOS DESCRITOS PARA AS CINCO HABILIDADES COMUNICATIVAS DO QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS	231
	PARTE ESPECÍFICA - LIVROS E ARTIGOS GERAIS	241
■	AMBIENTES COMUNICATIVOS PARA APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	241
■	REFLEXÕES ACERCA DA MUDANÇA DE CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	244
■	METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES SOBRE OS MÉTODOS, ABORDAGENS E O PÓS-MÉTODO.....	247
■	GUIA PARA PROFESSORES SOBRE METODOLOGIA CLIL NO ENSINO BÁSICO.....	250
■	MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E CONTEXTOS DE USO	253
	PARTE ESPECÍFICA - LÍNGUA INGLESA	259
■	CLIL: CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING	259
■	THE TKT COURSE CLIL MODULE.....	262
■	CLIL ACTIVITIES: A RESOURCE FOR SUBJECTS AND LANGUAGE TEACHERS	265
■	THE LANGUAGE LEARNER GUIDEBOOK POWERFUL TOOLS TO HELP YOU CONQUER ANY LANGUAGE.....	267

■ TEACHING ENGLISH GRAMMAR: WHAT TO TEACH AND HOW TO TEACH IT.....	269
PARTE ESPECÍFICA - PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS.....	277
■ QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO.....	277
■ CURRÍCULO PAULISTA	285
■ CURRÍCULO PAULISTA ETAPA ENSINO MÉDIO	290
■ DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL).....	302
■ BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	31

PARTE GERAL - LIVROS E ARTIGOS

INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS

O artigo “A integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais” aborda o impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação, propondo que a produção de narrativas digitais seja abordada como uma forma de explorar o potencial desenvolvimento de atividades curriculares.

O artigo destaca que a integração da produção de narrativas digitais com o currículo pode potencializar a construção de novos conhecimentos pelos alunos. No entanto, é importante que se dê ênfase ao processo de produção do conhecimento e à elaboração das diferentes versões da narrativa, a fim de que o aluno possa realizar a espiral da aprendizagem e construir um novo patamar de compreensão do conhecimento científico.

CURRÍCULO E NARRATIVAS

Na seção “Currículo e narrativas”, discute-se sobre a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no currículo escolar, que ocorre por meio do conceito de web currículo. O web currículo é definido pelos autores como um processo no qual as TDIC são incorporadas no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas.

O currículo, por sua vez, é entendido por eles como uma construção cultural que engloba conteúdos, métodos, procedimentos, instrumentos culturais, experiências prévias e atividades. Desta maneira, a integração das TDIC no currículo escolar pode ocorrer por meio de diferentes abordagens educativas.

O artigo ainda destaca que, nos anos 80, uso de tecnologias digitais móveis, isto é, aqueles que permitem a conexão sem fio à internet, ficaram trancafiados nos laboratórios de informática, não chegando a alterar o funcionamento da escola, mas após o início dos anos 2000, essas tecnologias perpassaram os limites do laboratório de informática, evidenciando o potencial de uso intenso e ubíquo dessas tecnologias. As características essenciais das TDIC, como o registro de processos e produções, a facilidade de acesso aos registros digitais, sua presença onipresente e a interação multidirecional, desempenham um papel fundamental no estímulo ao trabalho colaborativo, na geração de conhecimento, na negociação de significados e na promoção da autoria (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

NARRATIVAS DIGITAIS E SUAS APLICAÇÕES

Nessa seção, discute-se a importância da aprendizagem situada em contexto para a construção do conhecimento, especialmente com o uso das tecnologias móveis e sem fio.

Diante das mudanças constantes da realidade, o currículo narrativo e de aprendizagem narrativa tornam-se cada vez mais importantes, currículos esses, em que os processos de aprendizagem se desenvolvem por meio de narrativas elaboradas com o uso das TDIC. As narrativas oportunizam a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação, segundo a natureza das experiências. Os autores destacam a importância das narrativas como forma de dar sentido à própria vida e à experiência do tempo vivido, e sobre compreender como a realidade é construída.

O próprio ato de narrar, para Bruner (1990), tem valor educacional intrínseco, uma vez que organizar a experiência, em forma de narrativa, serve para interpretar melhor o que se passou, ajudando a promover a ressignificação. As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência.

Qualquer que seja o meio de expressão do pensamento, o discurso narrativo é crítico e possui uma estrutura que caracteriza uma trama, devendo conter um início para captar a atenção do outro; e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômeno, comunidade etc.), com uma sequência de transformações, que mantenham entre si algum significado e integrem o conflito, o personagem, a consciência, podendo ficar aberta para ser abordada mediante outras perspectivas.

A narrativa assim produzida não é uma construção livre. Trata-se da interação entre o conhecimento adquirido, a formação da identidade individual e o uso da razão, que influenciam a maneira como as pessoas constroem sua compreensão do mundo, percebem a si mesmas e se comunicam com os outros. Neste sentido, as narrativas, produzidas na forma oral, escrita ou hipermidiática, têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005).

No contexto da investigação, as narrativas podem ser usadas para análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados em um determinado contexto (GALVÃO, 2005).

O artigo ainda argumenta que, como propõem diversos autores, a produção de narrativas tem sido utilizada como uma importante metodologia de investigação na educação, bem como tem sido empregada no desenvolvimento profissional de educadores. A tarefa de analisar e dissecar a narrativa tem também o potencial de reflexão e formação, como proposto por Galvão (2005).

PARTE GERAL - PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

CONSELHOS ESCOLARES: DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

FUNÇÕES E CONSOLIDAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. Eles representam tanto a comunidade escolar quanto a local e trabalham em conjunto para definir caminhos a serem tomados para deliberar sobre as responsabilidades atribuídas a eles.

Dessa forma, os Conselhos Escolares constituem um espaço de participação e diálogo, onde as demandas educacionais são discutidas, negociadas e encaminhadas, permitindo a participação social e fomentando a gestão democrática. Enfim, são uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira [...]. (MEC/SEB, 2004, p. 39)

É com a compreensão da **natureza essencialmente político-educativa** dos Conselhos Escolares que estes devem deliberar, também, sobre a gestão administrativo-financeira das unidades escolares, visando construir, efetivamente, uma **educação de qualidade social**. Para isso, os Conselhos são responsáveis pelas seguintes funções:

- **Deliberativas:** quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu

funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro;

- **Consultivas:** quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares;
- **Fiscais** (acompanhamento e avaliação): Ao acompanhar a implementação das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras, os Conselhos Escolares desempenham a função de avaliar e assegurar o cumprimento das diretrizes das escolas, bem como garantir a qualidade social do ambiente escolar no dia a dia;
- **Mobilizadoras:** quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

COMO CRIAR, (RE)ATIVAR OU CONSOLIDAR OS CONSELHOS ESCOLARES?

No Plano Nacional de Educação está expressa a necessidade de promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes. Dessa forma, cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolar e local a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado.

Devem fazer parte dos Conselhos Escolares: a direção da escola e a representação dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-docentes e da comunidade local. Como um órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões de forma coletiva e só tem existência enquanto está em reunião. Nenhum membro possui autoridade especial fora órgão apenas por fazer parte dele.

No entanto, o diretor desempenha o papel de coordenador na implementação das decisões tomadas pelo Conselho Escolar e atua como articulador das ações de todos os envolvidos, com o objetivo de garantir a efetivação do projeto pedagógico na construção do processo educativo. Conforme estabelecido pelo regimento e a critério de cada Conselho, ele poderá, ou não, ser o próprio presidente do Conselho Escolar.

Os membros efetivos são os representantes de cada segmento, enquanto os suplentes têm a possibilidade de participar de todas as reuniões, porém, apenas possuem o direito de expressar suas opiniões verbalmente se o membro efetivo estiver presente.

Recomenda-se que os Conselhos Escolares sejam constituídos por um número ímpar de integrantes, procurando-se observar as diretrizes do sistema de ensino e a proporcionalidade entre os segmentos já citados, ficando os diretores das escolas como “membros natos”, isto é, os diretores no exercício da função têm a sua participação assegurada no Conselho Escolar.

PARTE GERAL - LEGISLAÇÃO

LEI Nº 7.398, DE 4 DE NOVEMBRO DE 1985 – DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DE ENTIDADES REPRESENTATIVAS DOS ESTUDANTES DE 1º E 2º GRAUS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

Neste ponto, apresentamos a legislação que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Nesse sentido, é cabível a explicação acerca do art. 1º, da referida lei. Vejamos:

Art. 1º *Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.*

§ 1º (VETADO).

§ 2º *A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.*

§ 3º *A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.*

Dessa forma, é devida a explicação sobre os graus escolares, uma vez que, à época da promulgação da referida legislação, a tratativa dos graus de escolaridade diferia da atual.

Sendo assim, os estudantes de **primeiro grau** são aqueles que estão cursando o Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano.

Por conseguinte, o **segundo grau** comporta os alunos que estão cursando da primeira até a terceira série do Ensino Médio.

Em detrimento a isso, no momento é possível o entendimento da lei, uma vez que possui responsabilidade de assegurar a possibilidade de organização estudantil, como entidades autônomas, que representam os interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. É a segurança de formar um grêmio escolar, em que alguns alunos, que serão eleitos, figurarão como porta-vozes dos demais alunos, diante à direção escolar.

Continuando, ainda no § 2º, art. 1º, para que haja a atividade desses grêmios, eles serão estabelecidos nos estatutos, de forma a serem aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de

ensino convocado para esse fim. Isto é, para que se tenha um grêmio estudantil, é necessária a sua prévia existência já homologada internamente.

Por fim, o § 3º, do art. 1º, estabelece a forma como será realizada a aprovação dos estatutos e, também, como será dada a escolha dos dirigentes e dos representantes do grêmio, de forma que deverá haver voto direto e secreto de cada estudante, observando, nos moldes cabíveis, as normas da legislação eleitoral.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 – DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA DO ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a lei responsável pela defesa legal dos direitos das crianças e dos adolescentes e pela responsabilização daqueles que não cumprem as determinações legais.

Assim, todos os direitos básicos e fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente têm respaldo constitucional, especificamente no art. 227. Veja:

Art. 227 (CF, de 1988) *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

Dessa forma, o ECA é importante juridicamente porque reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e assegura que eles sejam tratados de acordo com as suas especificidades e necessidades. Ele prevê, por exemplo, a proteção integral à saúde, à educação, à cultura, ao lazer e à convivência familiar e comunitária.

Além disso, estabelece, também, medidas de proteção em casos de violência, abuso ou exploração de crianças e adolescentes, além de prever a aplicação de medidas socioeducativas para os jovens que cometem atos infracionais, com o objetivo de responsabilizá-los por seu comportamento e de promover a sua reintegração à sociedade.

Em resumo, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco legal que reconhece os direitos e a dignidade das crianças e adolescentes brasileiros e estabelece uma série de obrigações e responsabilidades para garantir a sua proteção e desenvolvimento integral.

ARTIGOS 1º A 6º

Disposições Preliminares

As disposições preliminares do Estatuto da Criança e do Adolescente estão contidas nos arts. 1º a 6º. Vemos que o principal objetivo do referido estatuto está descrito em seu art. 1º, qual seja: a **proteção integral à criança e ao adolescente**.

PARTE ESPECÍFICA - CONHECIMENTOS

PERSPECTIVA DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA, PRIORIZA-SE A REFLEXÃO E POSICIONAMENTO CRÍTICO SOBRE SEUS DIVERSOS USOS, USUÁRIOS, REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS E INTENCIONALIDADES

I DA LÍNGUA ESTRANGEIRA À LÍNGUA FRANCA

A expressão língua franca designa o idioma que falantes de línguas maternas distintas adotam para se comunicar entre si, sem que nenhum deles necessariamente o tenha como primeira língua. O inglês ocupa essa posição em escala planetária, de modo que a maior parte das interações realizadas nesse idioma hoje acontece entre pessoas nascidas fora dos países anglófonos, em encontros profissionais, acadêmicos e digitais que não passam por Londres nem por Nova York. A mudança numérica tem consequência conceitual, porque desloca o centro de gravidade da língua para os seus usuários.

O conceito de língua estrangeira recebeu crítica consistente por carregar viés eurocêntrico, já que supõe a língua como propriedade de um território e de um povo determinados, de onde se exportaria o modelo correto a ser imitado.

A Base Nacional Comum Curricular incorpora essa crítica e passa a tratar o inglês em seu status de língua franca, com prioridade para a função social e política do idioma. O documento reconhece que outras terminologias circulam no campo, entre elas inglês como língua internacional, como língua global e como língua adicional, cada uma com ênfase distinta sobre alcance geográfico, hegemonia econômica e lugar da língua no repertório do falante.

O texto curricular desdobra esse tratamento em três implicações explícitas, que estruturam todo o componente. A primeira obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, uma vez que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que ele é língua oficial. A segunda amplia a visão de letramento na direção dos multiletramentos e das práticas do mundo digital. A terceira atinge as abordagens de ensino e relativiza crenças sobre um inglês melhor e sobre um nível de proficiência único a ser alcançado.

Essa mudança de estatuto produz efeito prático imediato na sala de aula, porque desloca o falante nativo do lugar de modelo e de medida da aprendizagem. A pergunta que organiza o planejamento deixa de ser quanto o aluno se aproxima de um sotaque de referência, e passa a ser o que ele consegue fazer com a língua diante de interlocutores reais.

A formulação tem lastro em pesquisa acumulada desde os anos 1990, quando estudos passaram a descrever sistematicamente os usos do inglês em contextos internacionais e mostraram que as formas emergentes nessas interações possuem regularidade própria.

A consequência escolar dessa descrição é prática e verificável já no planejamento do professor, que passa a selecionar insumo oral de procedências variadas, a avaliar a produção do estudante pelo que ela realiza na interação e a tratar a norma de prestígio como um dos repertórios disponíveis, e não como horizonte único. A mudança não abole o trabalho com a forma, mas redefine o que conta como desvio relevante, reservando a intervenção corretiva para aquilo que efetivamente impede o interlocutor de compreender o enunciado.

Importante!

O tratamento do inglês como língua franca na BNCC se apoia em três implicações: revisão da relação entre língua, território e cultura; ampliação da noção de letramento para os multiletramentos; e relativização de crenças sobre o inglês correto e sobre um nível único de proficiência.

I USUÁRIOS, REPERTÓRIOS E INTELIGIBILIDADE

O usuário do inglês como língua franca não é descrito pela nacionalidade nem pela proximidade com uma variedade de prestígio, e sim pelo repertório linguístico que mobiliza em cada situação. Repertório linguístico designa o conjunto de recursos verbais e não verbais de que uma pessoa dispõe, incluindo línguas, variedades, registros, estratégias de negociação e formas de acomodação ao interlocutor.

Pensar o aluno como portador de repertório altera o modo de avaliar o que ele produz, pois construções como *ain't* deixam de figurar como curiosidade local que foge ao padrão e passam a integrar o conjunto de recursos disponíveis, que o professor analisa com a turma e coloca à disposição do estudante para uso consciente.

O critério que organiza essa análise é a inteligibilidade, isto é, a capacidade de o enunciado ser compreendido pelo interlocutor na situação concreta de interação.

Atenção! inteligibilidade não equivale a ausência de norma, e sim a deslocamento do eixo de julgamento, porque o que importa é a sustentação da comunicação, e não a reprodução fiel de um sotaque de referência. Esse deslocamento não dispensa precisão, apenas redefine o que conta como precisão relevante.

Pesquisas sobre a fonologia do inglês internacional identificaram um núcleo de traços sonoros cuja alteração compromete de fato a compreensão mútua, separando-o de traços que variam amplamente entre falantes sem prejuízo da interação.

As estratégias de acomodação ganham estatuto pedagógico nesse quadro, porque sustentam a interação quando o repertório é assimétrico. Solicitar esclarecimento, reformular com outras palavras, confirmar a compreensão, exemplificar e ajustar a velocidade da fala são procedimentos ensináveis, e a BNCC

PARTE ESPECÍFICA - LIVROS E ARTIGOS GERAIS

AMBIENTES COMUNICATIVOS PARA APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O artigo foi publicado em *Trabalhos em Linguística Aplicada*, periódico do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, no número 36, de 2000, entre as páginas 23 e 42. Assinam o texto José Carlos Paes de Almeida Filho, professor da Unicamp e um dos nomes centrais da Linguística Aplicada brasileira, e Rita C. Barbirato, cuja dissertação de mestrado, defendida em 1999 na mesma universidade, forneceu os dados analisados.

O estudo apresenta a tarefa como lugar de aprendizagem de língua estrangeira, um espaço de criação na e com a língua-alvo, e discute a literatura sobre o uso de tarefas para defender um planejamento de curso organizado por elas. A segunda metade do texto analisa dados de uma pesquisa de intervenção realizada em escola de idiomas com alunos adultos de nível intermediário baixo de inglês, cujo curso foi inteiramente construído com tarefas longas elaboradas a partir de um filme. A combinação entre discussão teórica e análise de transcrições reais torna o artigo uma referência frequente nos programas de formação de professores de línguas no Brasil.

DO ENSINO DA FORMA AO ENSINO DO USO

A entrada de pressupostos comunicativos na aula de língua estrangeira, a partir do fim da década de 1970, mudou a organização das experiências de sala e redefiniu os papéis de quem ensina e de quem aprende. O trabalho em pares simultâneos e em pequenos grupos passou a ocupar o tempo antes reservado à prática coletiva em ordem unida, deslocando o centro da aula para o próprio aluno.

Essa reorganização nasceu, em parte, do descontentamento com os métodos estruturalistas e sua ênfase no ensino da forma. Profissionais da área perceberam que as horas destinadas ao estudo da língua estrangeira precisavam ser preenchidas por oportunidades maiores de uso. Os alunos tiveram de se tornar mais autônomos para iniciar turnos de fala, e os professores passaram de dirigentes a orientadores da ação.

A abordagem comunicativa foi difundida quase como promessa de ensino alternativo, e seu potencial permanece longe de esgotado mesmo depois de décadas de experiência.

O artigo situa o momento como uma tentativa de transpor o moderno representado pelo audiolinguismo e ingressar em um pós-estruturalismo no ensino de línguas, em que se buscam experiências capazes de

oferecer ao aprendiz contato mais direto com a língua-alvo. A hipótese dos autores é a de que essas condições aumentam a chance de aquisição mesmo em ambiente exógeno, isto é, fora de um país onde a língua circula no cotidiano.

Ambiente exógeno descreve com precisão a situação brasileira de aprendizagem de inglês, em que o contato com a língua se restringe, para a maior parte dos alunos, às horas de aula. A escassez de insumo de qualidade é o problema prático que o texto enfrenta pela via do planejamento, criando dentro da sala aquilo que o ambiente externo não oferece. Em escola pública brasileira, com duas aulas semanais e turmas numerosas, o problema se agrava e torna ainda mais decisiva a escolha do que fazer com o tempo disponível.

O percurso do texto expõe os pressupostos teóricos, analisa os dados da pesquisa de intervenção e encerra com observações sobre o processo observado.

DEFINIÇÕES DE TAREFA NA LITERATURA

A noção de tarefa recebeu formulação sistemática no Projeto Bangalore, desenvolvido na Índia a partir de 1979 e descrito em obra de 1987 por N. S. Prabhu. Desde então o termo acumulou definições diferentes, no ensino de línguas e em campos como a educação em geral e a psicologia, de modo que o artigo precisa delimitar o sentido que adota.

A primeira definição examinada é a mais ampla e também a menos técnica, pois descreve tarefa como uma porção de trabalho realizada por alguém, livremente ou mediante alguma recompensa. Pintar um portão, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar sapatos ou fazer uma reserva de voo entram nessa lista. Os exemplos não exigem linguagem, e por isso a definição não serve sozinha ao ensino de línguas, embora tenha o mérito de lembrar que tarefa, antes de ser conceito metodológico, é uma unidade de trabalho que as pessoas executam todos os dias, no trabalho e no lazer.

Uma segunda definição, retirada de dicionário de Linguística Aplicada, toma perspectiva pedagógica e descreve a tarefa como atividade realizada em resultado do processamento ou da compreensão da linguagem, com ou sem produção. Ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem, ou desenhar um mapa a partir de uma fita, são exemplos típicos. A tarefa, nessa leitura, propicia um objetivo de sala que ultrapassa a prática da língua pela língua.

A terceira definição, formulada por Michael Breen em 1987, trata a tarefa como qualquer esforço estruturado de aprendizagem com objetivo particular, procedimento de trabalho especificado e série de resultados para quem a executa. O leque vai de atividades simples e rápidas até soluções de problemas em grupo, simulações e tomadas de decisão.

As duas últimas definições compartilham o traço decisivo para o ensino de línguas, porque nelas a tarefa envolve uso comunicativo da língua, com a atenção do usuário voltada para o significado e não para a estrutura linguística. É esse deslocamento do foco que separa a tarefa do exercício estrutural, mesmo quando o exercício aparece rotulado como comunicativo.

A definição que o artigo toma como fundadora vem de Prabhu, para quem a atividade comunicativa chamada tarefa é um período de esforço autossustentado por cada aluno, bem-sucedido ou não, para

PARTE ESPECÍFICA - LÍNGUA INGLESA

CLIL: CONTENT LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

O CLIL nomeia a abordagem em que uma língua adicional funciona como instrumento de aprendizagem de uma disciplina não linguística, com papel conjunto do conteúdo e da língua. A definição oficial adotada pelo Cambridge English atribui essa formulação a David Marsh.

O traço distintivo está no duplo foco, pois o aluno aprende a usar a língua e usa a língua para aprender.

A obra de 2010 reuniu a experiência europeia acumulada em escolas primárias, secundárias e em institutos de idiomas, e converteu um conjunto disperso de práticas em quadro de referência único. Os autores escrevem para dois leitores simultâneos, o professor de disciplina que passa a ensinar em língua adicional e o professor de língua que incorpora conteúdo curricular ao programa. Nenhum dos dois é tratado como substituto do outro.

A implantação varia conforme o cenário linguístico da escola, e a literatura europeia descreve quatro contextos recorrentes. Em contexto monolíngue, os alunos estudam no próprio país e aprendem uma disciplina na língua-alvo, ainda que parte da turma não a tenha como língua materna. O contexto bilíngue envolve de 30% a 50% ou mais do currículo em segunda língua, enquanto o multilíngue distribui disciplinas por três ou mais idiomas. No plurilíngue, o aluno estuda várias línguas, uma ou mais delas por meio do CLIL.

A intensidade do programa também é medida, e o percentual do currículo conduzido na língua-alvo define a exposição como baixa de 5% a 14%, média de 15% a 49% e alta a partir de 50%. Esse dado orienta o planejamento, porque a quantidade de contato disponível limita o que se pode exigir do aluno em termos de produção acadêmica.

Duas variantes do modelo aparecem com frequência na literatura europeia e precisam ser distinguidas uma da outra com cuidado. O chamado *hard CLIL* corresponde à imersão parcial, em que metade ou mais do currículo é ministrada em língua não materna e a disciplina determina a língua a ser aprendida. O *soft CLIL*, também descrito como abordagem conduzida pela língua, insere temas curriculares dentro de um curso de idiomas, com a graduação linguística ditando o recorte do conteúdo.

Há ainda a prática dos *language showers*, exposições curtas e regulares de 15 ou 30 minutos várias vezes por semana, mais comuns nos anos iniciais e geralmente concentradas em uma única área, como arte ou matemática. A comparação entre o ensino convencional de língua estrangeira, o ensino de língua baseado em conteúdo e o ensino de disciplina na língua-alvo mostra que a diferença decisiva está na prioridade adotada no planejamento e no objeto da avaliação.

CRITÉRIO	ENSINO DE LE CONVENCIONAL	LÍNGUA BASEADA EM CONTEÚDO	DISCIPLINA NA LE (CLIL)
Prioridade no planejamento	Língua	Língua	Disciplina
Quem ensina	Professor de língua ou regente	Professor de língua ou regente	Professor da disciplina
O que se avalia	Língua	Língua	Disciplina
Como é visto	Ensino de língua	Ensino de língua	Ensino de disciplina
Materiais	De língua	De língua e de disciplina	Da disciplina
Programa	Programa de língua geral	Programa de língua com foco acadêmico	Programa de conteúdo com linguagem acadêmica

Não confunda CLIL com imersão e com instrução baseada em conteúdo. A imersão, de origem canadense, ministra a maior parte ou a totalidade do currículo em segunda língua e se define por intensidade, tempo e exposição, em modelos precoce, tardio ou adulto. A instrução baseada em conteúdo, usual nos Estados Unidos, atende falantes de línguas minoritárias para integrá-los às turmas regulares. O inglês como língua adicional, no modelo britânico, apoia dentro do currículo nacional o aluno cuja língua do lar não é o inglês.

Dica

Para separar as duas variantes, observe quem manda no recorte. Se a disciplina decide a linguagem que será aprendida, trata-se de *hard CLIL*, conduzido pelo conteúdo. Se o programa de língua decide até onde o tema curricular pode ir, trata-se de *soft CLIL*, conduzido pela língua.

PARTE ESPECÍFICA - PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO E AVALIAÇÃO

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, redigido por especialistas do Conselho da Europa e conhecido pela sigla QECR, fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, de orientações curriculares, de exames e de manuais, descrevendo aquilo que o aprendente precisa dominar para agir comunicativamente e quais conhecimentos e capacidades deve desenvolver. Os capítulos 5, 6 e 7 formam o coração didático do documento, porque tratam das competências de quem usa e aprende a língua, das opções de ensino e aprendizagem e das tarefas que dão sentido a esse percurso.

Conhecer esses três capítulos permite compreender a arquitetura conceitual que sustenta boa parte dos documentos curriculares brasileiros de línguas estrangeiras produzidos nas últimas décadas, inclusive as Diretrizes Curriculares dos Centros de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo. O QECR não prescreve um método nem adota uma teoria de aprendizagem, e essa recusa organiza seu texto: em vez de determinar o que fazer, ele enumera as opções disponíveis e convida cada equipe a explicitar as escolhas que adota e as razões delas.

O estudo deve observar, principalmente, a divisão entre competências gerais e competências comunicativas em língua, com suas subdivisões linguística, sociolinguística e pragmática, a distinção entre aquisição e aprendizagem, o tratamento dado aos erros e às falhas e a noção de tarefa, com suas condições, limitações e fatores de dificuldade.

AS COMPETÊNCIAS DO UTILIZADOR/ APRENDENTE

Para executar as tarefas e as atividades exigidas pelas situações de comunicação, o utilizador da língua recorre a competências que o documento reparte em dois grandes blocos, as competências gerais e as competências comunicativas em língua. As primeiras não são específicas da língua e sustentam qualquer tipo de ação, inclusive as atividades linguísticas, ao passo que as segundas mobilizam recursos propriamente linguísticos. Essa separação organiza todo o capítulo.

O Conhecimento Declarativo: Mundo, Cultura e Consciência Intercultural

O conhecimento declarativo, que o QECR também chama de saber, reúne aquilo que o aprendente conhece sobre a realidade e se decompõe em conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural. Adultos possuem uma imagem do mundo extremamente desenvolvida, clara e precisa, construída em relação estreita com o vocabulário e a gramática da língua materna, de modo que a imagem do mundo e a língua se desenvolvem uma em função da outra.

O conhecimento do mundo abrange lugares, instituições, organizações, pessoas, objetos, eventos, processos e operações em diferentes domínios, além das classes de entidades e de suas propriedades e relações, sejam elas espaço-temporais, associativas, analíticas, lógicas ou de causa e efeito. Tem importância particular para o aprendente o conhecimento concreto do país ou dos países onde a língua é falada, incluindo seus aspectos geográficos, ambientais, demográficos, econômicos e políticos mais relevantes.

Chama atenção o alerta que o documento dirige ao ensino de línguas segundas e estrangeiras, que muitas vezes assume que o aprendente já adquiriu conhecimento do mundo suficiente para a finalidade pretendida, o que nem sempre corresponde à realidade. A comunicação depende da congruência entre as imagens do mundo interiorizadas pelas pessoas envolvidas, e a diferença entre as línguas se mostra maior no domínio social do que no meio físico.

O conhecimento sociocultural diz respeito à sociedade e à cultura das comunidades em que a língua é falada e, embora seja tecnicamente um aspecto do conhecimento do mundo, recebe atenção especial porque tende a ficar fora da experiência prévia do aprendente e a ser distorcido por estereótipos. O QECR organiza esse conhecimento em sete áreas, que convém reter com precisão.

ÁREA	O QUE ABRANGE
Vida quotidiana	Comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa, feriados, horários e hábitos de trabalho, atividades dos tempos livres
Condições de vida	Nível de vida com suas variantes regionais, sociais e étnicas, condições de alojamento, cobertura da segurança social
Relações interpessoais	Estrutura social e relações entre classes, entre sexos, familiares, entre gerações, no trabalho, entre público e polícia, entre comunidades e raças, entre grupos políticos e religiosos

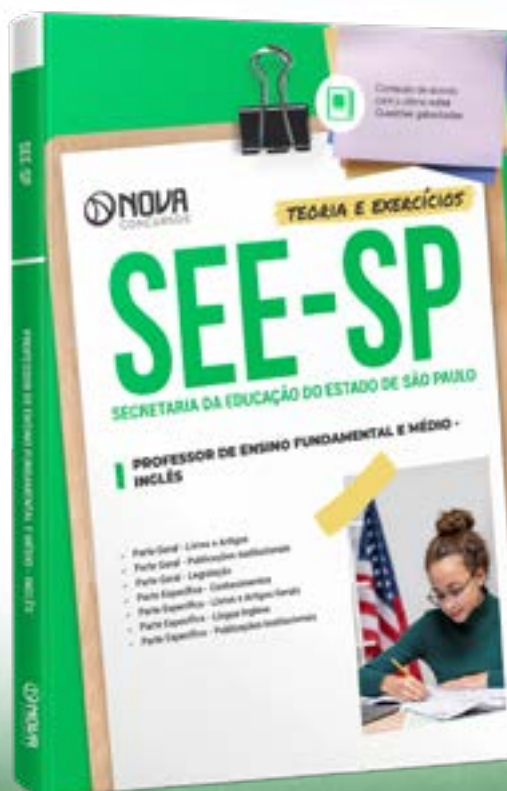
MAIS DE 100 MIL ALUNOS APROVADOS!

 **799 APROVADOS NO
BANCO DO BRASIL 2021**

 **92 APROVADOS
NO TJ-MG 2022**

 **213 APROVADOS
NO SEAGRI/DF 2022**

 **337 APROVADOS
NO INSS 2022**



GOSTOU DESSA DEMONSTRAÇÃO?

Aproveite o Desconto especial e adquira
a versão completa desse material!

ADQUIRIR MATERIAL COMPLETO