



CÓD: OP-004ST-21  
7908403511037

# **CATANDUVA**

***PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA***  
***ESTADO DE SÃO PAULO***

**Comum aos Cargos de Ensino Superior:**  
Professor II: Arte, Ciências, Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Inglês,  
Língua Portuguesa e Matemática

**EDITAL DO PROCESSO SELETIVO Nº 01/2021**

## ***Língua Portuguesa***

1. Ortografia oficial . . . . .	01
2. Acentuação gráfica . . . . .	01
3. Flexão nominal e verbal. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. Emprego de tempos e modos verbais. Vozes do verbo . . . . .	02
4. Concordância nominal e verbal . . . . .	09
5. Regência nominal e verbal . . . . .	11
6. Ocorrência de crase . . . . .	11
7. Pontuação . . . . .	12
8. Redação (confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas) . . . . .	13
9. Intelecção de texto . . . . .	20

## ***Conhecimentos Pedagógicos e de Legislação***

1. Os diferentes ritmos na construção do conhecimento. . . . .	01
2. Integração escola, família e comunidade. . . . .	06
3. O papel do professor no mundo atual. . . . .	07

## ***Conteúdo Digital***

### ***Documentos (Legislação)***

1. BNCC (Base Nacional Comum Curricular homologada no dia 20/12/2017) . . . . .	01
2. Constituição da República Federativa do Brasil – Artigo 5º, Artigos 37 ao 41, 205 a 214 e 227 ao 229 . . . . .	38
3. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. . . . .	52
4. Lei Federal nº. 9394, de 20/12/1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional . . . . .	87
5. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . . . . .	101
6. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . . . . .	104

### ***Atenção***

- Para estudar o Conteúdo Digital Complementar e Exclusivo acesse sua “Área do Cliente” em nosso site.

<https://www.apostilasopcao.com.br/errata-retificacao>

## ORTOGRAFIA OFICIAL

A ortografia oficial diz respeito às regras gramaticais referentes à escrita correta das palavras. Para melhor entendê-las, é preciso analisar caso a caso. Lembre-se de que a melhor maneira de memorizar a ortografia correta de uma língua é por meio da leitura, que também faz aumentar o vocabulário do leitor.

Neste capítulo serão abordadas regras para dúvidas frequentes entre os falantes do português. No entanto, é importante ressaltar que existem inúmeras exceções para essas regras, portanto, fique atento!

**Alfabeto**

O primeiro passo para compreender a ortografia oficial é conhecer o alfabeto (os sinais gráficos e seus sons). No português, o alfabeto se constitui 26 letras, divididas entre **vogais** (a, e, i, o, u) e **consoantes** (restante das letras).

Com o Novo Acordo Ortográfico, as consoantes **K**, **W** e **Y** foram reintroduzidas ao alfabeto oficial da língua portuguesa, de modo que elas são usadas apenas em duas ocorrências: **transcrição de nomes próprios** e **abreviaturas e símbolos de uso internacional**.

**Uso do “X”**

Algumas dicas são relevantes para saber o momento de usar o X no lugar do CH:

- Depois das sílabas iniciais “me” e “en” (ex: mexerica; enxergar)
- Depois de ditongos (ex: caixa)
- Palavras de origem indígena ou africana (ex: abacaxi; orixá)

**Uso do “S” ou “Z”**

Algumas regras do uso do “S” com som de “Z” podem ser observadas:

- Depois de ditongos (ex: coisa)
- Em palavras derivadas cuja palavra primitiva já se usa o “S” (ex: casa > casinha)
- Nos sufixos “ês” e “esa”, ao indicarem nacionalidade, título ou origem. (ex: portuguesa)
- Nos sufixos formadores de adjetivos “ense”, “oso” e “osa” (ex: populoso)

**Uso do “S”, “SS”, “Ç”**

- “S” costuma aparecer entre uma vogal e uma consoante (ex: diversão)
- “SS” costuma aparecer entre duas vogais (ex: processo)
- “Ç” costuma aparecer em palavras estrangeiras que passaram pelo processo de aportuguesamento (ex: muçarela)

**Os diferentes porquês**

<b>POR QUE</b>	Usado para fazer perguntas. Pode ser substituído por “por qual motivo”
<b>PORQUE</b>	Usado em respostas e explicações. Pode ser substituído por “pois”
<b>POR QUÊ</b>	O “que” é acentuado quando aparece como a última palavra da frase, antes da pontuação final (interrogação, exclamação, ponto final)
<b>PORQUÊ</b>	É um substantivo, portanto costuma vir acompanhado de um artigo, numeral, adjetivo ou pronome

**Parônimos e homônimos**

As palavras **parônimas** são aquelas que possuem grafia e pronúncia semelhantes, porém com significados distintos.

**Ex:** *cumprimento* (saudação) X *comprimento* (extensão); *tráfego* (trânsito) X *tráfico* (comércio ilegal).

Já as palavras **homônimas** são aquelas que possuem a mesma grafia e pronúncia, porém têm significados diferentes. **Ex:** *rio* (verbo “rir”) X *rio* (curso d’água); *manga* (blusa) X *manga* (fruta).

## ACENTUAÇÃO GRÁFICA

A acentuação é uma das principais questões relacionadas à Ortografia Oficial, que merece um capítulo a parte. Os acentos utilizados no português são: **acento agudo** (´); **acento grave** (`); **acento circunflexo** (^); **cedilha** (,) e **til** (~).

Depois da reforma do Acordo Ortográfico, a **trema** foi excluída, de modo que ela só é utilizada na grafia de nomes e suas derivações (ex: Müller, mülleriano).

Esses são sinais gráficos que servem para modificar o som de alguma letra, sendo importantes para marcar a sonoridade e a intensidade das sílabas, e para diferenciar palavras que possuem a escrita semelhante.

A sílaba mais intensa da palavra é denominada **sílaba tônica**. A palavra pode ser classificada a partir da localização da sílaba tônica, como mostrado abaixo:

- **OXÍTONA:** a última sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: café)
- **PAROXÍTONA:** a penúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: automóvel)
- **PROPAROXÍTONA:** a antepenúltima sílaba da palavra é a mais intensa. (Ex: lâmpada)

## LÍNGUA PORTUGUESA

As demais sílabas, pronunciadas de maneira mais sutil, são denominadas **sílabas átonas**.

### Regras fundamentais

CLASSIFICAÇÃO	REGRAS	EXEMPLOS
<b>OXÍTONAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>terminadas em A, E, O, EM, seguidas ou não do plural</li> <li>seguidas de -LO, -LA, -LOS, -LAS</li> </ul>	cipó(s), pé(s), armazém respeitá-la, compô-lo, comprometê-los
<b>PAROXÍTONAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>terminadas em I, IS, US, UM, UNS, L, N, X, PS, Ã, ÃS, ÃO, ÃOS</li> <li>ditongo oral, crescente ou decrescente, seguido ou não do plural</li> </ul> <p><b>(OBS: Os ditongos “EI” e “OI” perderam o acento com o Novo Acordo Ortográfico)</b></p>	táxi, lápis, vírus, fórum, cadáver, tórax, bíceps, imã, órfão, órgãos, água, mágoa, pônei, ideia, geleia, paranoico, heroico
<b>PROPÁROXÍTONAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>todas são acentuadas</li> </ul>	cólica, analítico, jurídico, hipérbole, último, álibi

### Regras especiais

REGRA	EXEMPLOS
Acentua-se quando “I” e “U” tônicos formarem hiato com a vogal anterior, acompanhados ou não de “S”, desde que não sejam seguidos por “NH” OBS: Não serão mais acentuados “I” e “U” tônicos formando hiato quando vierem depois de ditongo	saída, faísca, baú, país feitura, Bocaiuva, Sauipe
Acentua-se a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos “TER” e “VIR” e seus compostos	têm, obtêm, contêm, vêm
Não são acentuados hiatos “OO” e “EE”	leem, voo, enjoo
Não são acentuadas palavras homógrafas OBS: A forma verbal “PÔDE” é uma exceção	pelo, pera, para

### FLEXÃO NOMINAL E VERBAL. PRONOMES: EMPREGO, FORMAS DE TRATAMENTO E COLOCAÇÃO. EMPREGO DE TEMPOS E MODOS VERBAIS. VOZES DO VERBO

#### Classes de Palavras

Para entender sobre a estrutura das funções sintáticas, é preciso conhecer as classes de palavras, também conhecidas por classes morfológicas. A gramática tradicional pressupõe 10 classes gramaticais de palavras, sendo elas: adjetivo, advérbio, artigo, conjunção, interjeição, numeral, pronome, preposição, substantivo e verbo.

Veja, a seguir, as características principais de cada uma delas.

CLASSE	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
ADJETIVO	Expressar características, qualidades ou estado dos seres Sofre variação em número, gênero e grau	Menina <i>inteligente</i> ... Roupa <i>azul-marinho</i> ... Brincadeira <i>de criança</i> ... Povo <i>brasileiro</i> ...
ADVÉRBIO	Indica circunstância em que ocorre o fato verbal Não sofre variação	A ajuda chegou <i>tarde</i> . A mulher trabalha <i>muito</i> . Ele dirigia <i>mal</i> .
ARTIGO	Determina os substantivos (de modo definido ou indefinido) Varia em gênero e número	A galinha botou <i>um</i> ovo. <i>Uma</i> menina deixou <i>a</i> mochila no ônibus.
CONJUNÇÃO	Liga ideias e sentenças (conhecida também como conectivos) Não sofre variação	Não gosto de refrigerante <i>nem</i> de pizza. Eu vou para a praia <i>ou</i> para a cachoeira?
INTERJEIÇÃO	Exprime reações emotivas e sentimentos Não sofre variação	<i>Ah!</i> Que calor... Escapei por pouco, <i>ufa!</i>
NUMERAL	Atribui quantidade e indica posição em alguma sequência Varia em gênero e número	Gostei muito do <i>primeiro</i> dia de aula. <i>Três</i> é a <i>metade</i> de seis.

PRONOME	Acompanha, substitui ou faz referência ao substantivo Varia em gênero e número	Posso <i>ajudar</i> , senhora? <i>Ela me</i> ajudou muito com o <i>meu</i> trabalho. <i>Esta é</i> a casa <i>onde</i> eu moro. <i>Que</i> dia é hoje?
PREPOSIÇÃO	Relaciona dois termos de uma mesma oração Não sofre variação	Espero <i>por</i> você essa noite. Lucas gosta <i>de</i> tocar violão.
SUBSTANTIVO	Nomeia objetos, pessoas, animais, alimentos, lugares etc. Flexionam em gênero, número e grau.	A <i>menina</i> jogou sua <i>boneca</i> no <i>rio</i> . A <i>matilha</i> tinha muita <i>coragem</i> .
VERBO	Indica ação, estado ou fenômenos da natureza Sofre variação de acordo com suas flexões de modo, tempo, número, pessoa e voz. Verbos não significativos são chamados verbos de ligação	Ana se <i>exercita</i> pela manhã. Todos <i>parecem</i> meio bobos. <i>Chove</i> muito em Manaus. A cidade <i>é</i> muito bonita quando vista do alto.

### Substantivo

#### Tipos de substantivos

Os substantivos podem ter diferentes classificações, de acordo com os conceitos apresentados abaixo:

- **Comum:** usado para nomear seres e objetos generalizados. *Ex: mulher; gato; cidade...*
- **Próprio:** geralmente escrito com letra maiúscula, serve para especificar e particularizar. *Ex: Maria; Garfield; Belo Horizonte...*
- **Coletivo:** é um nome no singular que expressa ideia de plural, para designar grupos e conjuntos de seres ou objetos de uma mesma espécie. *Ex: matilha; enxame; cardume...*
- **Concreto:** nomeia algo que existe de modo independente de outro ser (objetos, pessoas, animais, lugares etc.). *Ex: menina; cachorro; praça...*
- **Abstrato:** depende de um ser concreto para existir, designando sentimentos, estados, qualidades, ações etc. *Ex: saudade; sede; imaginação...*
- **Primitivo:** substantivo que dá origem a outras palavras. *Ex: livro; água; noite...*
- **Derivado:** formado a partir de outra(s) palavra(s). *Ex: pedreiro; livreria; noturno...*
- **Simplex:** nomes formados por apenas uma palavra (um radical). *Ex: casa; pessoa; cheiro...*
- **Composto:** nomes formados por mais de uma palavra (mais de um radical). *Ex: passatempo; guarda-roupa; girassol...*

#### Flexão de gênero

Na língua portuguesa, todo substantivo é flexionado em um dos dois gêneros possíveis: **feminino** e **masculino**.

O **substantivo biforme** é aquele que flexiona entre masculino e feminino, mudando a desinência de gênero, isto é, geralmente o final da palavra sendo **-o** ou **-a**, respectivamente (*Ex: menino / menina*). Há, ainda, os que se diferenciam por meio da pronúncia / acentuação (*Ex: avô / avó*), e aqueles em que há ausência ou presença de desinência (*Ex: irmão / irmã; cantor / cantora*).

O **substantivo uniforme** é aquele que possui apenas uma forma, independente do gênero, podendo ser diferenciados quanto ao gênero a partir da flexão de gênero no artigo ou adjetivo que o acompanha (*Ex: a cadeira / o poste*). Pode ser classificado em **epiceno** (refere-se aos animais), **sobrecomum** (refere-se a pessoas) e **comum de dois gêneros** (identificado por meio do artigo).

É preciso ficar atento à **mudança semântica** que ocorre com alguns substantivos quando usados no masculino ou no feminino, trazendo alguma especificidade em relação a ele. No exemplo *o fruto X a fruta* temos significados diferentes: o primeiro diz respeito ao órgão que protege a semente dos alimentos, enquanto o segundo é o termo popular para um tipo específico de fruto.

#### Flexão de número

No português, é possível que o substantivo esteja no **singular**, usado para designar apenas uma única coisa, pessoa, lugar (*Ex: bola; escada; casa*) ou no **plural**, usado para designar maiores quantidades (*Ex: bolas; escadas; casas*) — sendo este último representado, geralmente, com o acréscimo da letra **S** ao final da palavra.

Há, também, casos em que o substantivo não se altera, de modo que o plural ou singular devem estar marcados a partir do contexto, pelo uso do artigo adequado (*Ex: o lápis / os lápis*).

#### Variação de grau

Usada para marcar diferença na grandeza de um determinado substantivo, a variação de grau pode ser classificada em **augmentativo** e **diminutivo**.

Quando acompanhados de um substantivo que indica grandeza ou pequenez, é considerado **analítico** (*Ex: menino grande / menino pequeno*).

Quando acrescentados sufixos indicadores de aumento ou diminuição, é considerado **sintético** (*Ex: meninoão / menininho*).

#### Novo Acordo Ortográfico

De acordo com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, as **letras maiúsculas** devem ser usadas em nomes próprios de pessoas, lugares (cidades, estados, países, rios), animais, acidentes geográficos, instituições, entidades, nomes astronômicos, de festas e festividades, em títulos de periódicos e em siglas, símbolos ou abreviaturas.

Já as **letras minúsculas** podem ser usadas em dias de semana, meses, estações do ano e em pontos cardeais.

Existem, ainda, casos em que o **uso de maiúscula ou minúscula é facultativo**, como em título de livros, nomes de áreas do saber, disciplinas e matérias, palavras ligadas a alguma religião e em palavras de categorização.

### Adjetivo

Os adjetivos podem ser simples (*vermelho*) ou compostos (*mal-educado*); primitivos (*alegre*) ou derivados (*tristonho*). Eles podem flexionar entre o feminino (*estudiosa*) e o masculino (*engraçado*), e o singular (*bonito*) e o plural (*bonitos*).

Há, também, os adjetivos pátrios ou gentílicos, sendo aqueles que indicam o local de origem de uma pessoa, ou seja, sua nacionalidade (*brasileiro; mineiro*).

É possível, ainda, que existam locuções adjetivas, isto é, conjunto de duas ou mais palavras usadas para caracterizar o substantivo. São formadas, em sua maioria, pela preposição *DE* + substantivo:

- *de criança* = infantil
- *de mãe* = maternal
- *de cabelo* = capilar

### Variação de grau

Os adjetivos podem se encontrar em grau normal (sem ênfases), ou com intensidade, classificando-se entre comparativo e superlativo.

- Normal: A Bruna é inteligente.
- Comparativo de superioridade: A Bruna é *mais* inteligente *que* o Lucas.
- Comparativo de inferioridade: O Gustavo é *menos* inteligente *que* a Bruna.
- Comparativo de igualdade: A Bruna é *tão* inteligente *quanto* a Maria.
- Superlativo relativo de superioridade: A Bruna é *a mais* inteligente da turma.
- Superlativo relativo de inferioridade: O Gustavo é *o menos* inteligente da turma.
- Superlativo absoluto analítico: A Bruna é *muito* inteligente.
- Superlativo absoluto sintético: A Bruna é *inteligentíssima*.

### Adjetivos de relação

São chamados adjetivos de relação aqueles que não podem sofrer variação de grau, uma vez que possui valor semântico objetivo, isto é, não depende de uma impressão pessoal (subjativa). Além disso, eles aparecem após o substantivo, sendo formados por sufixação de um substantivo (*Ex: vinho do Chile = vinho chileno*).

### Advérbio

Os advérbios são palavras que modificam um verbo, um adjetivo ou um outro advérbio. Eles se classificam de acordo com a tabela abaixo:

CLASSIFICAÇÃO	ADVÉRBIOS	LOCUÇÕES ADVERBIAIS
DE MODO	<i>bem; mal; assim; melhor; depressa</i>	<i>ao contrário; em detalhes</i>
DE TEMPO	<i>ontem; sempre; afinal; já; agora; doravante; primeiramente</i>	<i>logo mais; em breve; mais tarde, nunca mais, de noite</i>
DE LUGAR	<i>aqui; acima; embaixo; longe; fora; embaixo; ali</i>	<i>Ao redor de; em frente a; à esquerda; por perto</i>
DE INTENSIDADE	<i>muito; tão; demasiado; imenso; tanto; nada</i>	<i>em excesso; de todos; muito menos</i>
DE AFIRMAÇÃO	<i>sim, indubitavelmente; certo; decerto; deveras</i>	<i>com certeza; de fato; sem dúvidas</i>
DE NEGAÇÃO	<i>não; nunca; jamais; tampouco; nem</i>	<i>nunca mais; de modo algum; de jeito nenhum</i>
DE DÚVIDA	<i>Possivelmente; acaso; será; talvez; quiçá</i>	<i>Quem sabe</i>

### Advérbios interrogativos

São os advérbios ou locuções adverbiais utilizadas para introduzir perguntas, podendo expressar circunstâncias de:

- Lugar: *onde, aonde, de onde*
- Tempo: *quando*
- Modo: *como*
- Causa: *por que, por quê*

### Grau do advérbio

Os advérbios podem ser comparativos ou superlativos.

- Comparativo de igualdade: *tão/tanto* + advérbio + *quanto*
- Comparativo de superioridade: *mais* + advérbio + *(do) que*
- Comparativo de inferioridade: *menos* + advérbio + *(do) que*
- Superlativo analítico: *muito cedo*
- Superlativo sintético: *cedíssimo*

### Curiosidades

Na **linguagem coloquial**, algumas variações do superlativo são aceitas, como o diminutivo (*cedinho*), o aumentativo (*cedão*) e o uso de alguns prefixos (*supercedo*).

**OS DIFERENTES RITMOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

*A Relação entre o Currículo e a Construção do Conhecimento*

Embora seja um dos elementos mais importantes, se não o mais importante da escola, o currículo ainda vem sendo encarado como um elemento de pouca relevância, no que diz respeito à prática educativa. A organização curricular norteia a prática educativa do professor, e embora não ofereça soluções prontas, deve priorizar a melhoria da qualidade de ensino. Para Teixeira (1976, p. 58), a escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.

O papel concebido à escola é muito diversificado e importante, pois este ambiente, além de atender às necessidades educacionais das crianças, deve garantir-lhes um lugar especial, oferecendo todas as condições necessárias ao seu aprendizado, além disso, pode também contribuir na formação de competências e habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento de sua criticidade.

A estrutura e organização do currículo é muito importante para a aprendizagem da criança, uma vez que possibilita a promoção de meios que facilitam o processo de ensino, tendo em vista a reciprocidade e a integridade da mesma com relação às atividades envolvidas. O problema é que na maioria das vezes os métodos e os conteúdos de ensino são pensados fora do ambiente escolar.

Para Traldy (1984), um bom currículo escolar, é aquele que se fundamenta numa concepção de educação que: Pressupõe que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem; privilegia principalmente o saber que deve ser produzido, sem relegar a segundo plano o saber que o aluno já possui; as atividades de currículo e ensino não são separadas da totalidade social e visam à transformação crítica e criativa do contexto escolar, e mais especificamente de sua forma de se organizar; essa transformação ocorre através do acirramento das contradições e da elaboração de propostas de ação, tendo em vista a superação das questões apresentadas pela prática pedagógica.

A escolha dos conteúdos deve partir da realidade concreta do aluno, considerando desde a essência dos dados ao contexto em que está inserida a escola, dando mais ênfase à interação professor-aluno, valorizando a participação de ambos nas tomadas de decisões, promovendo a integração do conteúdo, selecionando-o conforme as necessidades das partes envolvidas.

Há, porém, que se levantar fatores definitivos na construção do currículo, tal como podemos observar nas palavras de Moreira (1990, p. 49): No nível da teoria curricular, um interesse em controle é claro quando as tarefas curriculares correspondem à a) definição dos elementos ou variáveis relevantes envolvidos no currículo; e b) criação de um sistema de tomada de decisões para o planejamento curricular.

Ao chegar à escola, a criança já traz de casa um conjunto de habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, e por sua vez, definidas pelo professor. Além de promover o desenvolvimento dessas habilidades, o professor precisa aprender a interagir, perguntar e fazer bons questionamentos, sendo flexível para mudanças metodológicas que surgirem no decorrer de sua prática, em todas as áreas curriculares, fazendo com que o currículo se torne mais próximo da identidade do aluno.

De acordo com Moreira (1990, p. 54): “paralelamente às mudanças na vida social, a escola deveria transformar-se e organizar-se cientificamente de modo a compensar os problemas da sociedade mais ampla e contribuir para o alcance de justiça social”.

O aluno deve participar ativamente do processo de ensino realizado pela escola, sendo entendido não apenas como objeto, mas como sujeito da prática de ensino. O professor em consideração a individualidade de cada um, tendo em vista o contexto cada vez mais diversificado da sala de aula, no qual cada aluno possui características distintas.

Outro aspecto básico que merece destaque na organização curricular é a forma de como se avalia a aprendizagem do aluno. A avaliação deve estar incorporada ao currículo a partir do momento que se faz presente na sala de aula. São muitas as escolas que não permitem que haja uma melhoria nos métodos de avaliação, permanecendo conservadoras, embora vivamos em constantes transformações.

Traldy (1984) acrescenta que em uma proposta de educação transformadora e de currículo com um enfoque crítico, só se pode falar em um processo de avaliação que seja compatível com essa concepção de educação e de currículo.

O processo de avaliação na sala de aula deve estar de acordo com as particularidades de cada sujeito presente em tal processo, respeitando as diferenças no currículo escolar, e, por sua vez, na sala de aula. Avaliar, não significa dar todo o conteúdo até o final do ano e cobrar o que foi ensinado, por meio de inúmeras provas, que acabam se tornando quase o único instrumento, termômetro a medir o que os alunos e alunas aprenderam (OLIVEIRA, 2003). A partir dessa reflexão teórica, percebemos o currículo, como um parâmetro que norteia a prática educativa, o qual precisa ser planejado de acordo com a realidade de cada escola e dos sujeitos nela envolvidos, e atualizado devido às constantes transformações sociais.

Tem-se a educação como único meio digno capaz de fazer com que o indivíduo ascenda social e intelectualmente, através da produção de múltiplos conhecimentos que o levam à ação transformadora de si e do mundo. É preciso pensar o currículo como algo que norteia a prática do professor na sala de aula, exigindo, entretanto, a consideração das competências anteriormente formadas pelos alunos, caso contrário, o seu ensino continuará a mesma coisa, sem inovações, sem estímulos, tornando assim, algo que faz bem, que promove transformação e desenvolve o senso crítico, em algo que não passe de um mero conteúdo.

O professor, bem como toda a equipe que compõe a escola, deve criar um meio educacional adaptado às condições locais do aluno dentro e fora da escola. Isto favorece o envolvimento escola-aluno, promovendo um relacionamento capaz de ocasionar a identificação de ambas as partes, não somente no campo intelectual, mas também em reflexões sobre nós mesmos como seres humanos. Mediante a isso, procurou-se nesse estudo, apresentar alguns dos muitos estudos e pesquisas que evidenciaram a importância do currículo como fator indispensável para o bom desenvolvimento da criança no processo educacional.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Fonte: [www.editorarealize.com.br/www.educacaoinfantil.aix.com.br](http://www.editorarealize.com.br/www.educacaoinfantil.aix.com.br)

### Princípios epistemológicos do currículo

As discussões contemporâneas sobre as ciências abrem uma reflexão epistemológica que têm colocado em pauta o estatuto da ciência, a cientificidade das diferentes disciplinas e remetem ao currículo escolar. A Teoria do Currículo, como ciência humana, tem sido sensível a essas discussões. É recorrente a discussão em torno da crise dos paradigmas seja diante da impossibilidade do mecanicismo determinista clássico explicar eventos, ou os limites abrirem fundadas perspectivas para o presente e o futuro da humanidade.

Sensibilizar-se às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo.

No universo científico, muitos autores abraçam a hipótese de que as ciências, e em particular, as ciências humanas, emergidas no século passado, estariam no limiar de um novo paradigma (SANTOS, 1996; HELLER, SANTOS et al., 1999), compelidas pela convergência de uma nova compreensão da natureza e pelo estabelecimento de uma nova aliança, conforme anunciam Prigogine & Stengers (1979). Estariam, definitivamente, inaugurando o advento do fim das certezas (PRIGOGINE, 1996), ecos de uma substancial revolução em curso no paradigma da física clássica, principalmente a concorrência da energia e da termodinâmica rivalizarem-se com o tema nuclear da gravitação mecânica determinista de Newton. Prigogine avalia os suportes da física clássica, traduzida na idéia de uma formulação definitiva das leis da física newtoniana: ela está baseada em uma concepção de que a natureza é inerte, equilibrada, submetida a um pequeno número de leis imutáveis, previsíveis, autômatas, na qual o homem é um estranho ao mundo que descreve, para propor o “tempo de novas alianças, desde sempre firmadas, durante muito tempo, ignoradas, entre a história dos homens, de suas sociedades, de seus saberes, e a aventura exploradora da natureza” (PRIGOGINE & STENGERS, 1979 p. 226) em que o cientista se vê imerso no mundo que descreve, é parte dele, em “escuta poética” da natureza, agora, sem antigas e estáveis certezas, mas em comunicação encantada com a natureza.

Proposições cada vez mais presentes consideram que as ciências teriam chegado ao limiar de uma crise dos paradigmas dominantes e anunciam possíveis novos paradigmas emergentes. O ingresso em uma revolução científica contemporânea aponta que “o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 1987, p. 37). A configuração de um novo paradigma é uma especulação a partir das muitas interrogações e dúvidas manifestadas por muitos cientistas contemporâneos que puseram em questão as teorias admitidas e a racionalidade que as presidiu, e abalaram os fundamentos da ciência paradigmática da natureza – a física. São muitas as correntes que postulam a emergência de uma nova racionalidade como suporte mais adequado ao avanço científico, subvertendo crenças, métodos e paradigmas, e abalando convicções nos diferentes domínios da vida contemporânea (HELLER et al., 1999). Essa conflagração teórica traria uma problemática inovadora à abordagem do currículo, ainda não captada suficientemente pelos estudos sobre as questões curriculares.

Nesse texto, elegem-se algumas referências teóricas que se afirmam como crítica ao universo de crenças que sustentam o conhecimento instituído e advogam um novo horizonte para a compreensão das ciências humanas e, por extensão, ao currículo.

As ciências cognitivas constituem uma reunião de disciplinas (psicologia, filosofia, biologia, lingüística, informática e outras) que visam compreender as complexas atividades mentais humanas e o próprio cérebro. Comportam diversas fases evolutivas e estão em franca expansão. Podem-se extrair alguns eixos nucleares dessa comunhão de disciplinas científicas: a princípio surge como uma reação ao comportamentalismo behaviorista que restringira a psicologia ao estímulo-resposta, desconhecendo os processos e condicionamentos não observáveis.

Na metade do século passado, o advento do computador e a capacidade de realizar tarefas, antes tidas como estritamente humanas (memorizar, classificar, triar etc.), induziram acreditar que as atividades mentais têm um sistema lógico muito similar a um programa de informática (SIMON, 1969) e estruturas profundas, que presidem a linguagem humana, podem ser decodificadas e transformadas em uma linguagem de máquina. Isso suscitou, nos anos 1950-80, questões a respeito dos automatismos do pensamento, da linguagem e do raciocínio, ou ainda, a transferência para máquina dos processos mecanicamente decifráveis de atividades cerebrais. A informática é uma referência fundamental nesse modelo computacional de tratamento de informações: crê-se possível decodificar e descrever todas atividades mentais por meio de programas informáticos. A mente poderia ser considerada. assemelhada a um software, tendo o cérebro como programa computacional que conjuga e manipula leis lógicas e elementos físicos.

Uma segunda fase das ciências cognitivas está conexas com a neurociência e as descobertas dos mecanismos cerebrais dos anos 1990, a “década do cérebro”: além de cartografar o cérebro, procurou-se compreender os mecanismos que regem as operações mentais associadas a uma região cerebral específica e levantar questões em torno da associação entre uma área cerebral, os estados mentais e a consciência. O impulso institucional dado pela fundação privada norte-americana Alfred P. Sloan e as incipientes pesquisas do MIT, propiciaram a criação da revista *Cognitive science*, em 1977. Em 1979, a fundação de uma associação de cientistas, oriundos das áreas, filosofia, psicologia, lingüística, antropologia e inteligência artificial, deu uma fundamentação teórica ao que se cunhou como “paradigma cognitivo”.

O objetivo das ciências cognitivas é alcançar uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo as capacidades mentais – percepção, raciocínio, linguagem, ações – seja replicando e transferindo para máquina capacidades e ações extraídas dos processos lógicos comportamentais humanos. A evolução e amplitude da temática, dificulta uma definição, uma vez que transita pela mecânica, biologia, filosofia, linguagem e outras ciências que se juntam, cada vez mais, na discussão da inteligência e consciência humana. Um campo em franca expansão refere-se à Inteligência Artificial - um domínio que procura representar na máquina os mecanismos do raciocínio e busca, mas outros campos da Inteligência Artificial (AI) tratam das redes neuronais e do conexismo com padrões computadorizados ou, ainda, campos ligados à biologia, à robótica e à informática, na tentativa de construir vida, recorrendo aos processos historicamente considerados exclusivos de seres humanos. Um esforço que liga a tecnologia à imaginação, o manipulável à consciência, o conhecimento à fantasia.

O grande alvo é tratar da consciência – campo que, como a cosmologia, quanto mais se avança, mais se descobre a incipiência dos estudos. Se as redes e sintonias 4 neuronais auxiliam a explicação da origem bio-fisiológica da consciência, o problema da consciência do sujeito enquanto a vivência na sua experiência humana, permanece um enigma provocador de novas investigações.

As ciências cognitivas abrem um campo instigante de questões para a educação, em especial, para o currículo, revolucionando as possibilidades multiformes da educação e as possíveis inovações curriculares. Um panorama dos conhecimentos atuais e das descobertas no domínio das ciências cognitivas, das pesquisas sobre o cérebro e os avanços da neurociência induzem muitos a crer no nascimento de uma nova ciência da aprendizagem. É expressivo o texto publicado, em 2007, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Fruto de um projeto originado em 1999 sobre as 'ciências da aprendizagem e a pesquisa sobre o cérebro', inspirado nas ciências cognitivas e neurociências, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI- Centre for Educational Research and Innovation) sugere que as descobertas sobre a plasticidade do cérebro podem ser aplicadas às políticas e às práticas em matéria de educação e deixa entrever novas pistas para o ensino e novas possibilidades para o currículo, que abriram caminhos para um novo paradigma. (OCDE.CERI.2007).

As ciências cognitivas, ou da cognição, como alguns preferem, ou, simplesmente, neurociências, não podem se constituir em um novo paradigma, seja pela incipiência dos estudos, seja pela ausência de um corpo teórico elaborado, mas é perceptível que os avanços já produzidos pelas pesquisas nessa área levantam questões que não podem ser ignoradas por aqueles que tratam do currículo escolar.

A pós-modernidade é um termo genérico para uma ampla gama de autores que põem em questão os pressupostos da racionalidade moderna, sugerindo a superação de uma cosmovisão paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal. O conceito, porém, sofre uma proliferação de significados e metamorfoses que podem ser polarizadas entre aqueles que afirmam a ocorrência de mudanças substantivas nas concepções do conhecimento e os que consideram essa tendência um modismo volátil, sem consistência teórica definida. A pós-modernidade usada, inicialmente, com uma promiscuidade de sentidos, ganhou fortuna com a emergência de uma nova e indefinida percepção de ruptura, no após II Grande Guerra, popularizando-se em Nova York, nos anos 1960, como crítica de jovens artistas contra a cultura oficial, institucionalizada nos museus e academias, e tipificando uma vanguarda que exaltava a cultura de massa, os meios tecnológicos de difusão, como televisão, vídeo, computador. Transmigra dos Estados Unidos para Europa, via Paris e Frankfurt. O termo torna-se expressivo nos meios acadêmicos com o relatório de Lyotard sobre a condição pós-moderna (LYOTARD, 1979) como crítica ao conhecimento e à racionalidade moderna, no seu caso, conjunturalmente condicionada pela polaridade ideológica militante da Guerra Fria da segunda metade do século XX. A partir daí ganhou foros de uma crítica à estética e aos modos de vida, em geral e, finalmente, uma crítica à sociedade capitalista, tornando-se uma vexata quaestio acadêmica.

Lyotard, em seu relatório, expõe a fratura entre a modernidade-pósmodernidade, o Ocidente-Oriente, a Europa-América e denuncia o mito da idade moderna, calcado nas grandes meta-narrativas, tais como, a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, acompanhada da libertação progressiva da humanidade pela ciência, e fundada na esperança de que a filosofia pode recompor tanto a unidade do saber quanto desenvolver um conhecimento universalmente válido para todas as visões da história. A crítica ao discurso científico é sobretudo à sua onipotência ordenadora da realidade e sua apropriação por uma grei acadêmica profissionalizada que canonizou uma linguagem, viciou-se das meta-narrativas consagradas, legitimou a realidade descrita, colorida de adornos críticos, fixou os requisitos de aceitação da comunicação e comprometeu-se irremediavelmente com o poder.

O termo difundiu-se como uma crítica à razão triunfante, à ciência onipotente, à representação ufanista de um mundo em progresso radioso e à cultura oficial estabelecida. Por extensão, o termo passou a significar a superação da "modernidade" no sentido weberiano, como uma crítica ao estilo característico de racionalização iluminista e de organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, produzindo um desenvolvimento científico, artístico e político que, posteriormente, difundiu-se pelo mundo, como paradigma exemplar de vida humana. A crítica alcançou o conceito hegeliano de modernidade, aquela concepção epistemológica ocidental e profana do mundo, calcada nas ciências, na estética e nas teorias do direito e da moral, que passaram a se auto-validar por suas leis imanentes e auto-autenticáveis.

O termo exprime, para alguns, como uma crítica ao conceito de racionalidade iluminista, enquanto discurso onisciente, ordenador infalível da realidade. É, também, genericamente invocado em oposição às pretensões totalizantes de universalidades teóricas e ao que consideram enclausuramentos totalitários da realidade. Tornou-se uma expressão crítica de racionalidades totalitárias e, com tal sentido, ingressa nos foros acadêmicos, via Paris, Frankfurt, Londres.

Além de uma crítica à racionalidade onisciente e à infalibilidade científica, é, também, uma crítica ao sujeito tanto cartesiano quanto estruturalista. A crítica ao sujeito unitário e racional cartesiano enquanto é visto como um agente intelectual abstrato, livre, que estaria imune às circunstâncias históricas e culturais - um sujeito impregnado da subjetividade transcendental idealista, que tem sua força motriz na autoconsciência de sua razão e de sua liberdade que lhe garante conquistar certezas científicas perenes e absolutas. A crítica pretende desfazer essa concepção amparada em ma racionalidade puramente abstrata para insistir em sujeitos concretos, premidos por necessidades, preso por vínculos sociais e culturais, envolvidos pela força do desejo e com vínculos comprometedores com o poder. Para essa corrente, o refúgio em convicções definitivas, em certezas universais, em verdades irrefutáveis é pretensão ilusória que deve ceder lugar ao caráter falível do conhecimento, ao saber particular e plural, quantas são as culturas e contextos, à busca sempre provisória de todo esforço científico. Essa crítica, ao menos na França, está centrada nas objeções à eliminação do sujeito, empreendida pelo estruturalismo. Lévi-Strauss, respaldado na lingüística de Saussure, descartara qualquer relevância do sujeito e os significados culturais que é capaz de criar, considerando-o como objeto falante, mero usuário de códigos e símbolos de estruturas pré-constituídas. A "morte ao sujeito" do estruturalismo é a afirmação de que são as estruturas que organizam a ação e determinam as regras de ser e pensar. A contaminação do marxismo pelo estruturalismo esgotava as possibilidades mobilizadoras da ação e remetia o sujeito aos determinismos infra-estruturais economicistas. Contra esse estruturalismo a-histórico, sem sujeito, movimenta-se um conjunto cambiante de autores, chamados, depois, pós-estruturalistas, e pelo prefixo, que foram associados à pós-modernidade, que refutam os argumentos estruturalistas em razão de seu exacerbado idealismo, sua lógica abstrata e sua incompreensão histórica da sociedade e repõem a relevância do sujeito, as vias pelas quais se torna um ser social e exaltam a exuberância dos fatos e particularidades, que dão uma configuração especial à subjetividade. O movimento pós-estruturalista afirma-se como crítica à relevância central da estrutura sob diversos matizes, na epistemologia, na linguagem, psicanálise, na sociedade capitalista em favor de uma concepção que afirma o surgimento de múltiplos núcleos de poder e focos de lutas ideológicas e políticas.

Um projeto de investigação de Habermas, nos anos 1980, tornou-se um tema de pesquisa e debates com os críticos da racionalidade moderna, para reconstruir o discurso filosófico da modernidade (1990), Nessa obra, Habermas reconhece a atualidade do conteúdo normativo e das propostas emancipadoras da modernidade e sua capacidade de desfazer as teias de dominação, e considera-o como um projeto ainda inacabado quanto às promessas iluministas de liberdade, de organização racional da vida social, de verdade justificada e universalidade da justiça.

O movimento pós-moderno, nos anos 60, se afirmara nos meios artísticos noaiorquinos como uma crítica à arte conformista e conservadora, inculcada pelas instituições, museus e meios de comunicação oficiais. O termo pós exprimia, então, um movimento de vanguarda crítica às formas de reprodução e difusão de sons, movimentos e imagens.

A pós-modernidade exprime, ainda, um sentimento difuso de transformação da vida social no Ocidente, com a emergência da hegemonia norte americana e com o sucesso do fordismo, da acumulação capitalista, da difusão de novos modos de vida e do deslocamento da gravitação universal em torno do estilo de vida europeu. Nessa ótica, passou a significar uma perspectiva nova, em espaço e tempo originais, socialmente construída, que reconhece as particularidades e sujeitos concretos, seus desejos e enganos.

Por outro lado, o movimento “New Times”, liderado por Stuart Hall e Martin Jacques, difundiu algumas teses afins ao conceito: a mudança substantiva no mundo nos países capitalistas avançados, caracterizada pela diversidade, diferenciação e fragmentação e o conseqüente declínio tanto da produção em massa quanto do proletariado industrial tradicional e, por outro lado, o surgimento de uma multiplicidade de lutas sociais e políticas, o recrudescimento do individualismo e a suplantação da solidariedade humana pelo consumo. ( COLE; HILL, 1996)

Harvey (1996) em seu estudo sobre as formas culturais pós-modernistas e os modos mais flexíveis de acumulação de capital, entende esse momento como uma mudança mais na superfície aparente do que sinal de emergência de uma sociedade nova, pós-capitalista. ou, na visão de Jameson (1996), uma lógica cultural do capitalismo tardio.

Outros preferem referir-se à emergência da hiper-modernidade (LIPOVETSKY, 2004), na última década do século passado, em virtude da consciência dos desvirtuamentos sócio-econômicos, ambientais, psico-sociais, da perda de referencias tradicionais, como o Estado, a família, a religião, uma hiper-concentração obsessiva no indivíduo (AUBERT, 2004; ASCHER, 2005) a exaltação do hipermercado, da exacerbação do consumo, da concorrência, do lucro, do hedonismo, da violência, do terrorismo.

A pós-modernidade com todo seu vigor crítico, no final do século passado, suscitou temas e debates que estiveram presentes em quase todas as disciplinas das ciências humanas e foram referências para estudos críticos sobre o currículo, de modo particular, como crítica ao currículo concebido a partir de uma racionalidade instrumental. Não parece, porém, ter constituído um conjunto articulado de conceitos que se afigure a de um novo paradigma. A ductilidade emprestada ao termo favorece a imprecisão e torna difícil reconhecê-lo como um paradigma, no sentido estrito do termo.

A concepção pós-moderna, embora não possa ser vista como unitária, tem adeptos na área do currículo, que compreendem que as metanarrativas de caráter iluminista, que organizaram os currículos, estejam superadas, assim como o modelo de vida proposto pela modernidade esteja obsoleto. Para eles não há possibilidade e nem interessa pensar um currículo do ponto de vista totalizante, que tenha como objetivo formar um cidadão coletivo engajado na transformação social.

Essa concepção de currículo traz contribuições fundamentais em relação aos estudos da diversidade cultural, mas retira o enfoque da Teoria do Currículo e da prática curricular de uma análise mais estrutural, recolhendo a reflexão para o âmbito do indivíduo.

Quais têm sido as contribuições dessa tendência para a Educação e, especificamente, para o Currículo. Esse é um desafio que temos que enfrentar em relação a cada uma dessas tendências aqui apontadas.

Para as teorias sistêmicas, o conceito de sistema e a formulação de uma epistemologia sistêmica resultam de um conjunto de conceitos que recobrem diversas teorias e concepções surgidas na segunda metade do século passado, com a cibernética e inteligência artificial, as teorias da informação e comunicação e a informática. No final dos anos 1940, uma confluência de idéias estuda processos mecânicos automáticos, auto-reguladores e os meios de associar o cálculo a um suporte mecânico. Wiener considerado o pai da cibernética, com Bidelow, criam mecanismos autoreguladores (feed back) e autodirigíveis, a partir da circularidade da ação-reação-ação, tal como o termostato, que recebe informação do sensor exterior, reage ao fluxo do calor e mantém o ponteiro no disco regulador, princípio que balizará a teoria da informação e comunicação e o conceito de uma lógica circular. Esses autores, nos anos 1946-1953 participam das conferências organizadas pela fundação Macy, em Nova Iorque, e Wiener define a Cibernética como a “nova ciência do comando e da comunicação, na máquina e no animal” (Wiener, 1948), e com outros colegas, entre os quais, Bidelow, W. McCulloch, G. Bateson, T. Parsons procuram investigar os fenômenos, a partir de uma reflexão instrumental: visam não o desvendamento do que as coisas são, mas descobrir como funcionam, o que fazem ou podem fazer, na medida em que são capazes de receber e processar informações e usá-las para o auto-controle e a auto-regulação. Esses fundamentos aplicados à engenharia, proporcionam a Neumann a concepção da arquitetura do computador, a Bateson (1972, 1979), desenvolver um método sistêmico das comunicações inter-pessoais paradoxais, e a Foerster (1949, 2002) formular a noção de ordem a partir da turbulência (noise), fundamentos que suscitaram idéias e conceitos originários de diferentes teorias sistêmicas.

As idéias matrizes que aproximam esses pesquisadores são: os fenômenos são considerados como uma rede de relações entre os elementos ou o sistema; todos os sistemas - elétricos, biológicos ou sociais - têm padrões comuns, comportamentos e propriedades que podem ser compreendidos e usados para ampliar o conhecimento comportamental dos fenômenos complexos. Interessa, sobretudo, conhecer o funcionamento de um todo, considerado superior à mera soma de suas partes, no qual os elementos são interdependentes, interagem entre si e se auto-regulam por um processo circular: uma causa (A) afeta um efeito (B) que, por sua vez, retroage sobre a causa (A), que o produziu.

A cibernética de primeira geração está voltada para a causalidade circular, a retro-alimentação (feed back), a regulação e o auto-controle de processos mecânicos, autômatos ou projéteis auto-dirigíveis. O objetivo é a avaliar como um impulso, digital, mecânico ou biológico, atua em um sistema, que reage e o processa, e provoca uma mudança para melhor realizar uma finalidade. Nessa primeira fase, está associada à automática, à engenharia, aos sinais físicos do tipo emissor-canal-receptor, temas fundamentais para o desenvolvimento do computador, da robótica, projéteis bélicos autodirigíveis.