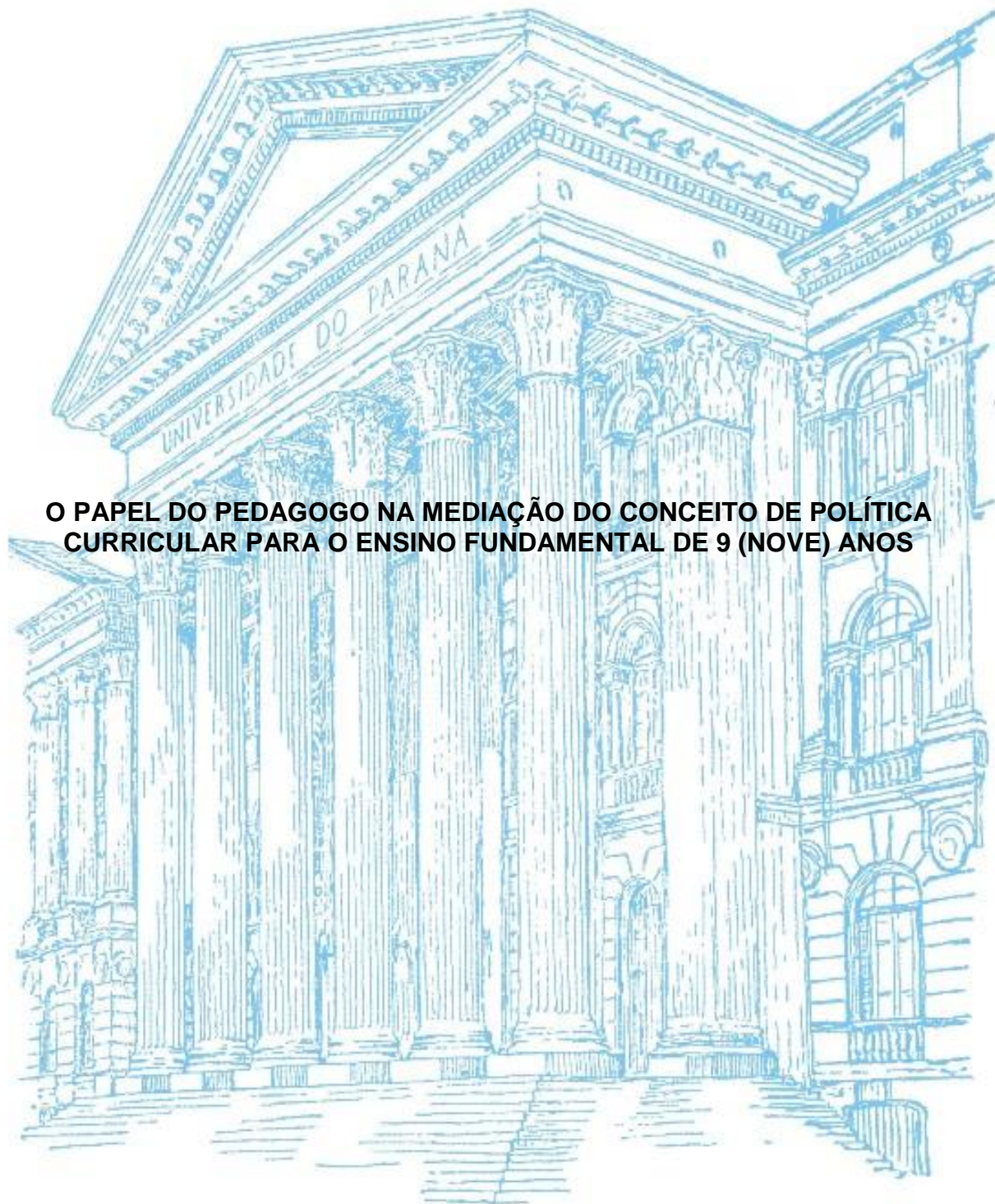


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MICHELE RAMOS MACHADO



O PAPEL DO PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DO CONCEITO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MICHELE RAMOS MACHADO

O PAPEL DO PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DO CONCEITO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Adriana Teles de Souza

CURITIBA
2014

O PAPEL DO PEDAGOGO NA MEDIAÇÃO DO CONCEITO DE POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS

Autora: MACHADO, Michele Ramos¹
Orientadora: SOUZA, Adriana Teles de²

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o papel do pedagogo/a na mediação do conceito de política curricular para o ensino fundamental de nove anos. As políticas públicas curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos se fazem presente na reforma educacional deste início de século XXI e compreender seu processo é fundamental uma vez que sua implementação consiste em tramitar no interior escolar. E contemplar o tema envolve uma estrutura de conceitos os quais não podem ser vistos fora da teoria de currículo na abordagem tradicional, crítico pós-crítico e política de currículo na perspectiva de recontextualização por hibridismo, leituras que possibilitam uma visão ampla do currículo. A partir destes fundamentos buscou-se discutir as políticas curriculares envolvendo o entendimento de documentos de legitimação destacados no texto Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) e o Projeto Político Pedagógico da escola em questão para verificar os apontamentos que trazem a atenção na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental de nove anos. O estudo foi fundamentado em autores como Silva (2004) na abordagem tradicional, crítica e pós-crítica. Na segunda ocasião foi exposto o pensamento sobre política de currículo pela interpretação das contribuições de Lopes (2004, 2005, 2006, 2008) que ressalta os conceitos de recontextualização e hibridismo. E para o desenvolvimento do trabalho a pesquisa etnográfica trouxe contribuições, pois implica na cultura de determinados grupos, a qual foi sistematizada pela entrevista semi-estruturada com professoras que lecionam para os 6º (sextos) anos do Ensino Fundamental.

Palavras chave: Teoria de Currículo, Política Curricular; Professor pedagogo; Ensino Fundamental

¹ Graduada no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão – PR e pós-graduanda no curso Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Mestra em Educação e Professora Pesquisadora do Curso de Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná.

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais são seguidas de reformas curriculares e a implementação destas políticas delegam ações para o interior da escola que influenciam seu cotidiano, vinculado aos enfrentamentos do desenvolvimento do trabalho pedagógico. E uma vez que a escola é a instância direta para a construção e efetivação do contexto curricular as discussões se tornam necessárias para subsidiarem a relação teórica e prática e garantir o fortalecimento da fundamentação sobre o currículo, enquanto segmento educacional.

Nesta perspectiva o currículo deve ser compreendido em uma dimensão maior, ou seja, na definição de seus conceitos que estruturam interesses distintos no conhecimento destinado a formação dos sujeitos. E na busca de esclarecer os conceitos foi proposto neste trabalho à abordagem pela teoria de currículo e política de currículo, reunidas para problematizar o papel do pedagogo na mediação do conceito de política curricular para o ensino fundamental de nove anos. Com isso ampliar a visão do papel do pedagogo, na possibilidade da mediação do conceito de Política Curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos por meio da articulação de debates no espaço escolar.

Neste sentido, a problemática do estudo se articula no texto a partir da concepção das políticas curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A verificação dos discursos que formam documentos vistos como currículo oficial, elaborados na esfera governamental. Reconhecer à intencionalidade engendrada nestes textos, se a teoria de currículo tem a finalidade de mostrar a qual pensamento de currículo se refere. Averiguar qual discurso inserido a política de currículo traz, e se este está contemplado na recontextualização por hibridismo.

O intuito não é trazer o diálogo de organização do currículo quanto sua forma em priorizar este ou aquele conhecimento como adequado a ser ensinado, e sim elencar os documentos que legitimam o currículo para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos situando a atenção dada à transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, visto que a relevância do tema está ligada as mudança nas reformas educacionais.

As modificações nesta transição surtem efeito na escola que passa a receber os sujeitos desta política de 9 (nove) anos e a dinâmica deste ambiente educacional requer novos olhares. Para tanto, a **hipótese** levantada nesta pesquisa se direciona a compreensão do papel do pedagogo como fundamental para ampliar e fomentar a mediação para o diálogo sobre a política de currículo no ensino fundamental.

Assim, em meio as minhas observações na escola na qual atuo como pedagoga na rede Estadual na cidade de Campo Mourão no Paraná, percebi que os alunos transferidos do 5º (quinto) ano da rede Municipal para os 6º (sextos) anos da rede Estadual deveriam ser revistos em suas especificidades. Isto é na aquisição do conhecimento e acolhimento, o que justifica a busca por verificar a redação dos documentos no aspecto, anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A partir das colocações dos documentos e da inferência da teoria de currículo e política de currículo envolvi na pesquisa 8 (oito) professoras de 6º (sextos) anos de diferentes disciplinas, de uma Escola Estadual da Cidade de Campo Mourão no Paraná, por terem experiência docente juntamente com estes alunos transferidos do 5º (quintos) anos e poderem atribuir o entendimento docente sobre esta fase transitória. Por vezes acentuam a problemática de fragilidade teórico-prática e falta da construção de um debate efetivo que conceitue esta discussão no interior da escola, que talvez hipoteticamente se resumi ao fato de pouco conhecimento. Contudo, contribuir na certificação da existência de um impasse que torna-se proposta de atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico.

E com o **objetivo** de compreender a atuação do pedagogo e os conceitos que subsidiam a teoria de currículo e a política de currículo, ligada aos documentos de legitimação e a atenção dada para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos na transição dos anos iniciais e finais, considerando a ideia dos professores frente a este contexto. Estabeleço os elementos que formam a discussão através dos **objetivos específicos** da pesquisa, que será sistematizado por meio: 1) da identificação do conceito de teoria de currículo na abordagem tradicional, crítica e pós-crítica e o discurso da política de currículo; 2) da análise do conceito teórico existente na política de currículo elaborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e Estaduais (2008) e como as mesmas pontuam a transição do Ensino Fundamental anos iniciais e finais; 3) da verificação sobre o entendimento dos

docentes de acordo com a temática proposta e o papel do pedagogo nesta mediação.

E para articular os itens citados encaminho a pesquisa para o campo do método qualitativo, pois o pesquisador neste sentido procura assimilar o fenômeno de estudo de acordo com as definições dos sujeitos. E para análise do objeto de estudo voltado para o método qualitativo em seu conjunto metodológico adotei o procedimento etnográfico, articulado com os autores utilizados neste trabalho, seguido da entrevista semi-estruturada, como instrumento para coleta de dados, por proporcionar flexibilidade na descrição do grupo, na relação diária de sua cultura e fornecerem os resultados da pesquisa por um recurso interpretativo.

Portanto, a pesquisa e suas circunstâncias elencadas se apresentam na formulação deste artigo dividido em quatro momentos, que abrangem a concepção do currículo. No primeiro instante destinei a escrita para conceituar a abordagem de teoria de currículo com base em Silva (2004) sintetizei a abordagem tradicional, crítica e pós-crítica. Na segunda ocasião foi exposto o pensamento sobre política de currículo pela interpretação das contribuições de Lopes (2004, 2005, 2006, 2008) que ressalta os conceitos de recontextualização e hibridismo.

Na terceira parte trouxe para o debate a teoria de currículo e política de currículo em conexão ao embasamento da elaboração de documentos que formam o currículo oficial. Com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – PR., sem deixar de mencionar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, para identificar a transição dos anos iniciais para os finais do Ensino fundamental. E para finalizar coloco em pauta a análise dos dados permeados pelas repostas das professoras, identificadas como, (Professora 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

1 TEORIA DE CURRÍCULO NA ABORDAGEM TRADICIONAL, CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO: UMA REVISÃO DE CONCEITOS

Pontuar a teoria de currículo e suas abordagens é considerar sua direção histórica e como está caracterizado em cada momento dentro de uma conjuntura,

para corresponder aos ideais e interesse vigentes dentro da dinâmica da sociedade e suas mudanças em formar os sujeitos por meio escolar. E decorrente deste processo de modificações, Silva (2004) coloca que a industrialização, seguida dos movimentos migratórios que massificaram a escolarização impulsionaram uma educação ligada à administração. Assim, provavelmente o currículo surgiu como objeto de estudo na década de 1920, nos Estados Unidos com a divulgação do livro de Bobbit - 1918 (*The curriculum*).

Na perspectiva de teoria de currículo o texto tramitará pelo conceito tradicional, crítico e pós-crítico vinculado ao trabalho de Silva (2004) que retoma uma trajetória com definições de diferentes autores no desenvolvimento histórico do currículo. É independente das teorias do currículo e as distintas formas de pensamento, a semelhança está em justificar porque estes e não aqueles conhecimentos e a questão que permeia em argumentos voltados para “o quê?” ensinar.

Segundo Silva (2004), o currículo é o resultado de uma seleção mais ampla de conhecimentos, sua relevância implica na descrição da pessoa ideal, ou seja, a formação do ser humano desejável em um campo situado pelas questões de poder e as contestações existentes. É na relação de poder que Silva (2004) menciona a separação das teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais envolvem um aspecto neutro, contraposto pela teoria crítica e pós-crítica. A preocupação das teorias críticas e pós-críticas são as conexões entre saber, identidade, poder e o interesse está na pergunta “para que?”. As teorias críticas superam o simples conceito de ensino aprendizagem tradicional, para conceitos de ideologia e poder, já as pós-críticas se deslocam para o conceito de discurso ao invés da ideologia.

Deste modo, **a abordagem das teorias do currículo se definem em três intensos momentos** que serão descritos por subtítulos no andamento do texto e faram parte da discussão embasado em Silva (2004) para proporcionar um eixo nortedor para a presente pesquisa.

1.1 Teorias Tradicionais

O currículo sempre esteve presente entre professores e professoras em todas as épocas, mesmo que a terminologia empregada não fosse designada como

currículo. Para Silva (2004), diferentes filosofias e pedagogias faziam especulações sobre o tema que sem utilizar a palavra currículo havia a preocupação do que ensinar. Entretanto o termo currículo aparece muito após, com a influência da literatura educacional americana, talvez pela institucionalização da educação de massas para formar o trabalhador.

Desta forma, no campo educacional os princípios da administração são inseridos, marcado por estudos de Bobbit (1918) citado em Silva (2004), com a proposta de um funcionamento empresarial da escola, uma questão técnica para organização do currículo dentro do modelo econômico. Silva (2004) menciona que o modelo de currículo de Bobbit se consolidou com Ralph Tyler, publicado em 1949, considerando a educação em objetivos pautados no comportamento, resultando nos anos de 1960 em uma tendência tecnicista na educação nos Estados Unidos.

O modelo de currículo técnico de acordo com Silva (2004) confrontavam com o currículo humanista das artes liberais, estabelecida da Idade Média na educação universitária formada pelo *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética), pois pouco serviam como preparação para o trabalho. No currículo tradicional a caracterização está no *status quo*, em que a classe dominante passa a aceitação e adaptação.

O currículo restrito a atividade técnica na estrutura da educação tradicional centra a sua importância em como fazer o currículo, situação que ao se deparar com as teorias críticas algumas ideias são refutadas em detrimento de outras. Assim, pontuarei a inversão da teoria de currículo tradicional para o avanço da teoria crítica.

1.2 Teorias Críticas

As teorias críticas por meio de alguns movimentos modificam e questionam o currículo fundamentado na teoria tradicional, por rever a educação predominantemente dominante de conhecimento pautada no *status quo*. E entre os teóricos das abordagens críticas, Silva (2004), descreve autores que desenvolveram estudos sobre o currículo e trouxeram influências significativas, em exemplo: Paulo Freire, os franceses Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, e destaca também Bowles e Gintis, Basil Bernstein, William Pinar e Michael Apple.

Por meio destes autores Silva (2004) traz uma breve compreensão do contexto de teoria crítica do currículo ao citar parte do pensamento de cada autor elencados, os quais de forma sucinta compuseram o texto. Assim, o primeiro a ser destacado por Silva (2004) é Althusser que centrava a educação e o currículo nas bases marxistas da sociedade, com definição ideológica, na crença de aceitação da estrutura capitalista, que reforça a submissão das classes subordinadas perante a classe dominante. **Aqui a escola atua através do currículo pela reprodução da sociedade calcada no capitalismo, na ligação escola e economia.**

E esta escola capitalista na qualificação do bom trabalhador são argumentações que segundo Silva (2004) são encontradas em Bowles e Gintis, e de fato a aprendizagem se relaciona a produção e educação para os estudantes serem subordinados, visto que a escola é local de trabalho para o capitalismo.

E a crítica ao capitalismo recebe teoria de outros autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, mencionados por Silva (2004) e também colocam seus olhares para o funcionamento da escola e da cultura com concepção de não atuação da classe dominante, mas um mecanismo a favor da exclusão deste sistema. **Entretanto o currículo é composto pela cultura da classe dominante**, e torna-se um código cultural indecifrável pela classe dominada e a defesa é voltada ao currículo para as crianças das classes dominadas na busca das mesmas condições da classe dominante.

Neste sentido, os autores da teoria crítica do currículo duvidam dos questionamentos postos pela classe dominante em diversos aspectos e alguns movimentos foram primordiais para romper com o pensamento do currículo tradicional. Entre os movimentos mais organizados, segundo Silva (2004) foi liderado por William Pinar, deste modo, ocorreu a **I Conferência sobre Currículo**, na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973.

Assim, a insatisfação do currículo meramente técnico e administrativo identificou o movimento da Conferência que foi chamada de movimento de reconceptualização, e se enquadravam em teorias sociais como: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

E dentro das teorias sociais o marxismo indagava a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo. Deste modo centrado na teoria marxista e a partir dos pressupostos da sociedade capitalista da classe dominante, Silva (2004) relata que Michael Apple considera insuficiente o vínculo das estruturas

econômicas e sociais entre a educação e o currículo, pois **o currículo não pode ser simplificado no funcionamento da economia**. Os conhecimentos são postos como legítimos e enfatizam o “currículo oficial” envolvendo valores e ideologia.

Portanto dentro do marxismo alguns autores procuravam superar uma rigidez economicista, em que Silva (2004) relata que tanto Apple quanto o autor Henry Giroux incorporam teorias que alteram a ideia do currículo sustentado na resistência econômica.

Neste sentido, Giroux sugere um currículo que trabalhe contra o controle e o poder, por meio de conceitos de emancipação e libertação. Conceitos que englobam a esfera pública, intelectual e transformadora em que a escola e o currículo funcionam democraticamente, na oportunidade de exercer discussões e participações.

Conforme Silva (2004) os conceitos de emancipação e libertação também estão presentes na teoria de Paulo Freire, a qual não se trata de uma teoria específica para o currículo, no entanto, teve forte influência nos anos de 1980, voltada para a educação de jovens e adultos em países subordinados na ordem mundial.

Neste contexto, Freire busca uma educação problematizadora, com sujeitos ativos no ato de conhecimento para desenvolver seu método. Organizado por temas significativos ou geradores, que são codificados em um currículo programático, que se configura na crítica de uma educação vista como educação bancária, devido ao depósito do conhecimento inquestionável transferidos para o aluno.

Cada autor traz sua contribuição no pensamento crítico da teoria de currículo em que a condição é afastar a educação tradicional e referência da classe dominante na formação escolar. E como já dito os movimentos de contestação foram fundamentais para as decorrentes mudanças, assim além do movimento de reconceptualização situado nas teorias sociais, outro movimento relevante foi o da nova sociologia da educação.

A nova sociologia da educação, segundo Silva (2004) foi liderada pelo sociólogo Michael Young e se relaciona a sociologia aritmética, devido sua característica de pesquisa empírica e as estatísticas dos resultados do sistema educacional. O movimento traz o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, que não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso e sim o que conta como conhecimento.

Portanto, a nova sociologia da educação, segundo Silva (2004), busca a ligação dos princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar atrelado a princípios de distribuição dos recursos econômicos. A nova sociologia da educação procurou refletir o currículo nas tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados que iria se dissolver em demais teorias, sendo: feminismo, estudos de gênero, raça e etnia, estudos culturais, pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Mediante a estrutura do currículo que a teoria crítica contribui para a educação em que a relação de ideologia e poder postas por diferentes autores propõem interpretações para o ambiente escolar para superar a formação tradicional e a posição da classe dominante em meio ao capitalismo.

E para finalizar a concepção destes autores para a teoria crítica do currículo, Silva (2004) coloca um termo provindo da análise crítica do currículo que esta na noção de currículo oculto. Isto é se constitui em aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial e contribuem para aprendizagens sociais relevantes.

Segundo Silva (2004), o currículo oculto ensina a obediência, o conformismo e o individualismo, e a ideia é tornarmos-nos conscientes do que está oculto na consciência. No entanto, o autor coloca que em era neoliberal não existe muita coisa oculta no currículo. E a partir das considerações críticas, o currículo recebe debates que caminham para os conceitos da teoria pós-crítica em que poder da classe dominante passa ao poder da diversidade e suas identidades.

1.3 Teorias Pós-Críticas

Com as diferentes formas culturais e sua diversidade no mundo contemporâneo, partem a análise do currículo e multiculturalismo, de sentido ambíguo, como ressalta os escritos de Silva (2004), ao dizer que de um lado o movimento é legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados que buscam reconhecimento e de outro como solução para os problemas destes grupos e ambas as formas não podem ser vistas separadas das relações de poder.

O multiculturalismo representa um instrumento de luta política, fundamentado pela compreensão antropológica de que nenhuma cultura é superior

a outra, e que os grupos sociais se igualariam pela humanidade comum. Segundo Silva (2004), a perspectiva crítica do multiculturalismo está dividida, no pós-estruturalismo e sua essência no processo linguístico e discursivo, e no materialismo inspirada no marxismo.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo advém da questão educacional, envolvendo grupos culturais subordinados a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. O multiculturalismo crítico diante das reivindicações dos grupos relacionados às mulheres, negros e homossexuais, afasta o olhar liberal ou humanista, baseado na tolerância, respeito e convivência harmoniosa, pois está além da mera aceitabilidade desta situação, percebendo a desigualdade intrínseca nas relações de poder.

O currículo com ênfase no multiculturalismo apresenta reivindicações na produção de desigualdade de gênero, com o movimento feminista, no processo de identificação sexual, mostrando que a sociedade não se estruturava apenas no capitalismo, mas também no patriarcado. Esta teorização em início voltava-se para o acesso a educação, pois as mulheres apresentavam nível de escolaridade inferior aos homens e o currículo tinha a base de disciplinas consideradas masculinas e femininas, e os professores inconscientemente reforçavam os estereótipos e preconceitos de gênero.

Silva (2004) cita que em um segundo momento não se tratava somente do acesso, e sim em transformar o patriarcado, para a reflexão dos interesses e experiências das mulheres, modificar a sociedade feita de acordo as características do gênero dominante, masculino. Para o grupo feminista não é uma inversão no currículo, mas equilibrar as experiências masculinas e femininas.

A contribuição significativa desta teoria pode ser percebida nas palavras descritas por Silva (2004), em que o currículo é um artefato que corporifica e produz as relações de gênero.

E na vertente do multiculturalismo o currículo também leva em conta a desigualdade raça e etnia, que no começo investigava os fatores do fracasso escolar pertencentes a este grupo minoritário, e passou ser relevante nas análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, ligada a questões de saber e poder. Para Silva (2004), em geral o termo raça destina-se as características físicas e etnia para as formas culturais, e com a dificuldade em especificar os termos parte da literatura

torna-os equivalentes, no entanto é o vínculo conhecimento, identidade e poder, que garante o lugar desta temática no currículo.

As teorias que compõe o multiculturalismo soma-se a teoria *queer*, para por em pauta mais um grupo e sua diversidade, a qual Silva (2004) transcreve que seu surgimento ocorreu nos Estados Unidos e Inglaterra, na discussão dos estudos gays e lésbicos. O termo *queer* expressa a ambiguidade, de um lado depreciativa do homossexualismo e de outro recupera a auto identificação, sendo seu significado, estranho, esquisito e incomum.

A identidade sexual depende da construção social e cultural, e com a teoria *queer* iniciou-se a problematização da então identidade considerada normal, seguida do pós-estruturalismo que argumenta que a identidade se define a partir do outro, e está sujeita ao poder. Para Silva (2004), a teoria *queer* nos obriga a considerar o impensável e questionar as formas comportadas de conhecimento e identidade, esta teoria possibilitou a proposta da pedagogia *queer* que alguns autores fizeram de campo de estudo. Nesta concepção a pedagogia *queer* não se limita às questões de sexualidade no currículo por tratar de uma questão legítima de conhecimento e identidade sexuais, ligada à metodologia de análise e compreensão.

E no contexto pós-crítico o pós-modernismo questiona o pensamento social e político estabelecido no Iluminismo e seu o conceito de razão e racionalidade, e ataca a noção de pureza, desconfia do sujeito moderno e das pretensões do saber no pensamento modernista, que é adepto a grandes narrativas que expressam domínio e controle, opressão e exploração.

O pós-modernismo centra-se nas análises da psicanálise e do pós-estruturalismo, seguido de Freud e Lacan. Segundo Silva (2004), no pós-modernismo o sujeito não é centro da ação social, e sim o sujeito pensado, falado e produzido e fundamenta-se em privilegiar a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas. Na característica moderna o currículo está baseado na rígida separação de alta e baixa cultura, colocado em dúvida pelo pós-modernismo.

Na contestação e no repensar sobre as diferenças de grupos e as distintas culturas presentes a teoria pós-crítica do currículo impulsionou outro olhar trazendo para o centro da discussão temas que não estavam em evidência. As teorias desenvolvidas a partir da concepção pós-crítica no ensaio do autor Silva (2004), apresentam também o campo conhecido como Estudos Culturais, oriundo do Centro de Estudos Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra em 1964.

Os Estudos Culturais questionam a cultura dominante na crítica literária britânica, a literatura e arte da visão burguesa e elitista. Entre os autores deste pensamento buscou-se o conhecimento da cultura popular e suas manifestações por meio da cultura de massa em livros populares, tablóides, rádio, televisão. O estudo voltava-se para as formas culturais urbanas, chamadas subculturas e inicialmente se apoiaram em Marx e Gramsci e nos anos de 1980 passaram para autores pós-estruturalistas, como Foucault e Derrida, atrelado ao aspecto da linguagem e do discurso.

Silva (2004) não nega as considerações da teoria crítica, e as bases marxistas voltadas para a exploração econômica e que tanto a teoria crítica e a pós-crítica devem se combinar para a compreensão do currículo como uma questão de saber, identidade e poder. Em síntese, na teoria crítica vimos que o currículo é um espaço de poder, é capitalista, e é um aparelho ideológico da classe dominante. Na teoria pós-crítica que o poder não se limita às relações econômicas do capitalismo e passa a ser incluído na cultura de diferentes grupos sociais, contudo o poder se transforma e não desaparece, desconfiando dos conceitos de alienação, emancipação e libertação.

2 AS POLÍTICAS CURRICULARES NA PERSPECTIVA DO DISCURSO

As propostas impulsionadas para as políticas curriculares partem da culminância de concepções por vezes centralizadas em grupos persuasivos, que utilizam do poder do Estado para traçar reformas no âmbito educacional e conseqüentemente se reflete na estrutura curricular, bem como, as mudanças sobre o olhar que envolve sua teorização, as quais são seguidas de influência internacional.

[...] das propostas curriculares atuais em diferentes países é encontrada na crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (LOPES, 2008, p.21)

Nesses moldes se sustenta os ditames da política curricular, que se estabelece pelo Estado como legitimador e centralizador de ações para a sociedade. Segundo Coutinho (1992) citado em Lopes (2006) o Estado é definido pelo conceito gramsciano, “*aparelho coercitivo capaz de impor à sociedade um tipo de produção e de economia em dado momento histórico, formador da sociedade política*”. (LOPES, 2006, p. 2). O que implica interpretar a relevância das decisões do Estado e os impactos dentro de um contexto histórico.

E no processo de decisões, o Estado se constrói de forma dominante. De acordo com Lopes (2006), o sentido da política institucional do Estado está em direcionar a estrutura econômica da sociedade e suas relações sociais, e no campo do currículo, as políticas em alguns momentos não se atem à produção de cultura e conhecimento, o que traz o enquadrando capitalista. Deste modo, o espaço público “*não é visto como espaço de decisão política*”, (LOPES, 2006, p.4) o que demonstra a fragilidade em manter o espaço público definitivamente a serviço público e não destinado aos interesses do capital.

Entretanto, a política e o poder se afastam na medida em que as ações partem da classe dominante. Para Lopes (2006), o poder está em outro lugar, além do nosso alcance, visto como esvaziamento político, e nos estudos pautados na globalização as relações políticas não são compreendidas como organização social possível e sim desafia outras formas de poder. Porém, grupos de pesquisas discutem esta subordinação de um poder central e direcionam aos movimentos sociais e suas lutas o ponto de superação.

É por meio das lutas sociais que a ênfase da cultura e do conhecimento passam a ter sentido em meio a elementos desvalorizados pelo poder do capital, e recaem no âmbito escolar na busca de interpretações significativas que se desenvolve pelo currículo. “*O currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo*” (LOPES, 2004, p. 111).

Contudo, o Estado não pode excluir as relações envolvidas nas lutas sociais de sujeitos políticos para além das análises econômicas, as quais não são negadas, e sim ampliadas na produção de posições de gênero e raça.

No entanto o currículo está posto pelos ditames do Estado, que para Ball (2006) citado em Lopes (1994), “*a idéia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” (grifos da autora) nas escolas, determinado pelos*

governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote.” (LOPES, p. 38, 2006). Uma realidade de contextos com decisões curriculares que se destinam as instituições escolares e são estabelecidas pela política. Desta forma,

As definições políticas reais estão expressas, por sua vez, nos textos políticos (legislação, circulares, documentos). Nos espaços, silêncios e contradições desses textos são desenvolvidos os recursos para as definições políticas em uso – práticas e discursos institucionais que surgem dessas definições políticas. Ainda que as definições políticas em uso não sejam simples reproduções das pretendidas e das reais, sua produção não acontece no vácuo: há limites e possibilidades nas escolas para essas produções. (LOPES, 2008, p. 84)

Nos textos legais e normativos para as políticas curriculares encontra-se em uma tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, a qual Lopes (2006) cita que tais definições devem ser investigadas na luta da identidade e diferença, considerando um processo global representado pelo mundo globalizado e local com atuação voltada para o governo e sociedade civil, fato que agrega uma tensão existente em diversos discursos presentes pela recontextualização, como forma de entender as políticas educacionais.

Conforme Bernstein (1996, 1998), citado em Lopes (2008) “*a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional, ou do contexto oficial ao escolar*”, (LOPES, 2008, p. 27). Assim, concebida pelo campo recontextualizador oficial e recontextualizador pedagógico, e sua relevância está no entendimento dos textos que circulam em torno das políticas de currículo. Concepções que interferem na análise sobre as propostas curriculares estabelecidas em documentos oficiais com influência de contexto internacional (agências multilaterais) e fomentam reinterpretações múltiplas.

Para Lopes (2006), as reinterpretações múltiplas são vistas como discursos híbridos, mistura de conceitos, perspectivas que eram julgadas como incompatíveis passam a ter a característica de negociação de sentidos. O hibridismo parte do pensamento de recontextualização, como conceito de origem para o desenvolvimento deste mecanismo, o qual é desenvolvido por (BALL, 1998 *citado em Lopes 2008*).

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. (LOPES, 2005, p.56).

E partir desta fundamentação a autora remete a construção do currículo entre acordos de diferentes seguimentos sociais que se estende ao conhecimento escolar e as relações de poder e os interesses para legitimá-lo, constituindo as lutas em torno do currículo que são simultaneamente políticas e culturais. Em cenário brasileiro podemos identificar os diferentes interesses em alternativas de propostas curriculares que reforçam o hibridismo nacional.

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. (LOPES, 2005, p. 57).

Textos que nesta perspectiva agem por discursos ambíguos que necessitam da reflexão para o descentramento de poder e buscam a legitimação das políticas de currículo, a qual é disseminada por comunidades epistêmicas. *“As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder”* (LOPES, 2006 p. 41). Deste modo, são profissionais que atuam frente à comunidade epistêmica e apresentam instrumentos voltados para homogeneidade.

O currículo em meio a tantas concepções que o cerca e o constitui com enfrentamentos distintos estabelece e cita cultura comum e também a cultura da performatividade, em que o desempenho é moeda de troca em benefícios sociais. Os melhores currículos prescrevem orientações para a identidade docente, centrados em avaliações e livros didáticos, articulados ao princípio da competição elaborado na cultura da performatividade e se baseia no pensamento curricular tradicional.

Na performance o que prevalece é o desempenho diante do currículo. Assim, a cultura da performatividade “*é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas*” (LOPES, 2006, p. 47), mantendo os interesses do mercado enraizado nas regras do capital. Nesta perspectiva as reformas para o currículo recebem o aspecto prescritivo, e a autora argumenta que nesta estrutura se apresenta orientações voltadas à teoria crítica por elencar a valorização do saber do aluno e temáticas sociais relevantes, projetadas pelo poder centralizado que impõem a proposta mais adequada.

Em síntese, Lopes (2006), questiona as ações do Estado por fundamentar a cultura para a sua própria lógica, que se configura nas comunidades epistêmicas com discursos de solução para as políticas de currículo, que se agregam a cultura comum e a cultura da performatividade com interesses distintos que não impedem o entrelaçar destes discursos na intensificação dos híbridos culturais na formação da política de currículo e cabe entender o que é privilegiado entre as negociações dos textos para as propostas curriculares.

2.1 Os documentos que legitimam a Política Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Brasil

Pensar a educação em seus múltiplos aspectos e suas especificidades distintas, porém intrínsecas, é perceber sua dinâmica em um processo contínuo de transformações. Bem como as concepções que a cercam em determinados momentos históricos e as influências que geram e gerenciam as reformas educacionais, selecionando diversas ações entre elas a mudança na legislação do país para amparar o direito à educação.

Associado a este direito vem o conhecimento, o que implica na estrutura do currículo seguido também de reformas, as quais derivam de textos que não se limitam em simples documentos e sim uma correspondência de fatos na expectativa de conciliar a formação do sujeito para sociedade, e determinam a política curricular.

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado [...]. (LOPES, 2004, p. 111)

Propostas definidas no âmbito nacional por documentos que direcionam o princípio e o objetivo da educação. E com o intuito de fundamentar a compreensão ligada ao currículo nos primeiros apontamentos da pesquisa, tramitei na abordagem teórica envolvendo as ideias tradicionais, crítica e pós-críticas para reconhecer os traços que estão implícitos e explícitos nos documentos, contemplando os discursos que formam a política curricular na concepção de recontextualização e hibridismos.

Desde modo, trago para o diálogo a legitimação do currículo formado por políticas que são sistematizadas por documentos consolidados em Leis específicas. Na primeira década do século XXI, houve mudanças significativas, no contexto educacional, uma delas fomenta esta pesquisa, sendo a política curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e sua transição da rede Municipal para a rede Estadual de ensino. Na busca de observar a atenção dada nos documentos oficiais ao garantirem a legitimidade do currículo, acompanhado da teoria de currículo e o discurso político.

Os documentos principais que destaco são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná (2008). Cito os demais amparos legais que permitem a formulação das Diretrizes, em uma breve retomada quanto as Leis que tornaram possível a implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, sendo elas,

- **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – artigo 208.
- **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.
- **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.
- **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005** – altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (BRASIL, 2009 p. 06)

A partir das definições estipuladas nas Leis mencionadas se ressalta a Lei nº 10.172/2001, a qual estabelece o Plano Nacional de Educação para época. Assim, a constituição de Leis segue uma hierarquia, e em cumprimento para fortalecer o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos houve a elaboração de suas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais - parecer CNE/CEB Nº 11/2010, incluindo os subsídios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - parecer CNE/CEB Nº 7/2010.

Contudo, antes dos pareceres que homologam as Diretrizes pontuadas, vigorava as orientações educacionais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98), a qual se pode interpretar que passou por atualizações diante da revisão dos pareceres CNE/CEB Nº 7/2010 e CNE/CEB Nº 11/2010, com nova redação para atender os sujeitos na vivência das exigências da sociedade contemporânea.

O termo *diretriz* significa *caminhos propostos para* e, contrariamente à imposição de caminhos, ele denota um conjunto de indicações pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo convencimento. A *diretriz* supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos, sejam eles parceiros, sejam eles, no campo político, dirigentes e dirigidos. Dessa interlocução, espera-se o traçado de *diferentes modos de se caminhar para* a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se à diversidade de circunstâncias socioculturais, *ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais...* (CURY, 2002, p. 193 grifos do autor)

E na perspectiva de fins comuns respeitando elementos de diversidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) traz orientações sobre o currículo, entendido como um conjunto de valores onde o sujeito constrói sua identidade em meio a diversidade cultural, e sua organização é produzida pela base comum e diversificada, prevista na Diretrizes e Base da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) em que os saberes remetem o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), não deixa de prover alguma intencionalidade e tem sua elaboração no que anteriormente se chamou de comunidade epistêmica. E na observação de sua abordagem teórica encontra-se posições de conceitos de diferentes teorias de currículo, mas que se encaixam. E compreender a presença destes fundamentos no contexto dos documentos em prol de constituir os nortes do

currículo é afastar o pensamentamento da neutralidade que limita os avanços na articulação do que é posto na legislação juntamente com o chão da escola.

Portanto, alguns termos foram importantes para verificar o caminho das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) que não está estacionada na classe dominante de um currículo neutro, inquestionável, sustentado pela visão tradicional da educação. O currículo tem por essência o processo do poder, dominação que incutiu as lutas sociais, e favoreceram a visão da teoria crítica com ênfase na classe social e a complexidade da teoria pós-crítica na análise das relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

Portanto, o caminho proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) se aproxima das discussões necessárias na atual sociedade, pois sem centralizar o poder reconhece a diversidade cultural em meio às identidades inseridas no âmbito escolar que consistem na diferença entre os sujeitos e o respeito pelo direito dos mesmos.

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural. (BRASIL, 2013, p. 105, grifos do autor)

Neste sentido, a tendência de um currículo propenso aos conceitos da teoria pós-crítica, em que as relações sociais partem da perspectiva de reconhecimentos dos diversos grupos, valorizando as formas de cultura e identidade ao conceber o currículo neste debate afirma-se a educação multicultural. “[...] *O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicações dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura [...]*” (SILVA, 2004, p. 85). A relevância do multiculturalismo é a característica de ser um instrumento de luta política.

Diante da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), a questão de conceitos que norteiam a teoria

do currículo não está somente em termos pós-críticos. Além do uso da idéia da educação multicultural o currículo oculto também está presente, conceito que remete a teoria crítica. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos propõem que os conhecimentos escolares devem ir além, e oportunizar a efetivação de valores considerando o currículo oculto quando coloca a seguinte interpretação em relação ao aluno:

Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112, grifos do autor)

Perceber os termos que marcam determinadas teorias contribui para análise dos discursos existentes. Contudo “[...] *o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagem sociais relevantes*” (SILVA, 2004, p. 78). **Os termos que foram destacados neste documento** foram fundamentais para encadear a pesquisa, pois auxiliaram no detectar de qual perspectiva de currículo está embutida nos documentos que servem como ponto de partida para as orientações a cerca da educação.

Vale ressaltar que falar de políticas curriculares implica na trajetória de uma construção legítima através da elaboração de documentos, e entender quais os conceitos estão engendrados nestes discursos são necessários. Na medida em que as propostas sustentam a estrutura do currículo e revelam o campo do poder para o interior escolar e conseqüentemente demanda a formação do sujeito, cabe compreender a quem ele está destinado ou centrado.

O combinar destas teorias, e a integração de seus respectivos conceitos formam os discursos híbridos, resultado “[...] *da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura*” (LOPES, 2005, p. 56). Os textos produzidos são um campo recontextualizado, ou seja, passa de um contexto a outro de um documento oficial do Estado ao oficial escolar, que pode ser comparado a elaboração de uma Diretriz Curricular (global) para um Projeto Político Pedagógico (P.P.P/local), “*o espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de*

negociação de sentidos e significados [...]” (LOPES, 2005 p. 59). Nesta ideia se concebe a recontextualização por hibridismo.

Entretanto, identificar o caráter híbrido na proposta política de currículo é ampliar o olhar para as finalidades educacionais que são defendidas, e favorecem a aquisição de uma postura frente ao trabalho a ser realizado no cotidiano escolar na perspectiva do currículo como eixo do saber, identidade e poder.

Eixo que saliento com a interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010). Deste modo, o saber se efetiva nas experiências escolares articulado nas vivências dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e ambos constroem a identidade, seguida de relações sociais, sejam em: gênero, etnia, raça e sexualidade, e o poder se descentraliza no direito à diferença.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) em seu artigo 9º,

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 132).

Assim, dada à pertinência dos conceitos empregados neste documento que integram a política de currículo, seguido de teorias de currículo que se misturam por hibridismo e proporcionam melhor compreensão no desenvolvimento da pesquisa, é visível que a preocupação está em um currículo capaz de atender as relações sociais e a valorização do aluno nos espaços escolares.

Com as reformas educacionais no Brasil os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem por obrigatoriedade a matrícula dos alunos após 6 (seis) anos de idade, distribuídos na sequência do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, sob os cuidados do Município, já os anos finais do Ensino Fundamental que vai do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano compete ao Estado. Nesta transição as transformações na vida escolar dos alunos são como um todo, que sem a devida atenção pode ter um impacto desastroso na oferta do currículo e sua exigência no ensino aprendizagem.

Durante o processo Município e Estado, estes tiveram que adequar-se a reforma educacional e repensar o currículo com a ampliação da durabilidade do

Ensino Fundamental que de 8 (oito) passa à 9 (nove) anos em todo território nacional. E a colaboração dos sistemas municipais e estaduais deve levar em conta,

[...] à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar. (BRASIL, 2013, p. 38)

Portanto, As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) coloca que os sistemas de ensino e as escolas não podem simplesmente adaptar o currículo no processo de transição, trata-se de um novo currículo e um novo Projeto Político – Pedagógico.

A transição do Ensino Fundamental dos anos iniciais para os anos finais recebe atenção nas Diretrizes. Uma vez que é fato, a existência de uma nova organização escolar para estes alunos, que passam a conviver com professores de disciplina específica e com a rotina de conhecimento que gradativamente propõem níveis mais elevados e aprendizagem não pode sofrer uma interrupção ou desprezar os saberes já adquiridos, questão elencada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), em seu Artigo 29,

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (BRASIL, 2013, p. 136-137)

Nesta perspectiva de transição que coloco a preocupação com o currículo, sabendo que sua política embasada em documento oficial incorpora uma tendência de teoria de currículo a qual acompanha o discurso por hibridismo. Circunstância

que interfere na formação do aluno na pretensão de sujeitos, que queremos para a sociedade, onde são frutos das lutas e relações sociais. E com a necessidade de pensar um currículo que valorize experiências, englobando a diversidade cultural das relações sociais, que construa identidades é que abro um paralelo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com a Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná (2008).

Entretanto, a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de seguimento Estadual produzida no Estado do Paraná aconteceu em 2008 antes da homologação das Diretrizes Nacionais (2010). Mesmo que em 2006 já havia a Lei nº 11.274 que estabelece a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o assunto não está presente nas Diretrizes Estaduais. O que resulta em uma fragilidade sobre a transição do Ensino Fundamental, porém a formulação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - PR (2008) é um avanço no debate de reorientação na política curricular, por mais que não demonstrem argumentos em relação com o Ensino Fundamental de 9 (anos), que mudaria também a terminologia na divisão série/ano na formação das turmas.

O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos passou despercebido nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – PR (2008), sem a devida atenção para transição dos anos iniciais para os anos finais por deixar solta a maneira de acolher pedagogicamente estes alunos no preparo para conhecimento. Com isso possibilita a ruptura no processo de ensino e aprendizagem, situação superável pelo replanejamento do currículo.

A postura das Diretrizes Curriculares da educação Básica – PR (2008) tem uma abordagem diferente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por não misturar conceitos e em sua base teórica averigua-se que,

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de Ensino do Paraná no atual contexto histórico. (PARANÁ, 2008, p. 21).

Deste modo, é inquestionável o embasamento das Diretrizes Curriculares Estaduais – PR (2008) na teoria crítica e aparentemente não revela um discurso híbrido. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – PR (2008) faz referência ao

sujeito histórico na formulação do currículo e considera as relações sociais, mas sem marcar a complexidade dos aspectos que a compõem como: gênero, etnia, raça e sexualidade, situados no campo da luta social, permeados pelo poder e atrelados a construção de identidade.

Neste momento, ressalto o Projeto Político – Pedagógico (PPP), o qual deixa a desejar pela pouca atenção na passagem do 5º (quinto) ano ao 6º (sexto), ano e remete somente para evitar a descontinuidade do trabalho pedagógico e não explora o acolhimento pedagógico do aluno nesta nova organização de ensino e aprendizagem frente ao currículo. Também não conceitua o currículo de forma específica dentro de um pensamento teórico. Apesar do uso de termos propensos a uma linha crítica de pensamento identificou-se a necessidade de rever e fortalecer sua fundamentação mediante debates com o coletivo escolar.

Em síntese, verificar a teoria de currículo presente nos documentos é pontuar a serviço de quem estamos localizar o poder centrado ou descentralizado que correspondem as relações sociais que impulsionam a formação do sujeito e que identidade irá construir na sociedade. As mudanças nas políticas curriculares interferem na formação dos sujeitos, e no caso da política do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos precisa de um olhar mais detalhado na transição do anos iniciais aos anos finais e consolidar um maior debate voltado para o currículo. Alienar estes aspectos é negar o currículo político enquanto instância cultural e seu discurso híbrido na diversidade do espaço escolar.

3 O papel do pedagogo na mediação da política curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Na continuidade do trabalho e com o objetivo de estreitar o debate proposto, enriquecido por experiências e conhecimento, proporcionado a partir dos primeiros passos apresentados no texto e permeados pela pesquisa qualitativa é que elucidado a compreensão da temática de estudo de acordo com a perspectiva dos professores em um movimento de interação entre sujeitos e realidade educacional, pois,

[...] especialmente nas pesquisas educacionais, as estratégias qualitativas de pesquisa permitem deslindar como as expectativas estão presentes no desempenho de atividades curriculares, nos procedimentos pedagógicos e nas interações diárias em sala de aula. (VILELA, 2003, p. 459)

A pesquisa qualitativa em sua relevância valoriza a subjetividade dos participantes e destaca o sentido dado aos acontecimentos no ambiente escolar. Na abrangência da investigação qualitativa a modalidade etnográfica foi adotada enquanto metodologia, por contribuir no desvelar da vida diária de um grupo e seu aspecto cultural, um recurso interpretativo a fim de perceber determinadas situações do ponto de vista de quem pratica ação.

No campo educacional, os estudos de inspiração etnográfica apresentam-se com grande potencial para produzir conhecimentos úteis e interessantes sobre os processos educativos, pois colocam o profissional muito próximo das situações escolares concretas e, o que é também importante, essa aproximação se dá de um modo refletido e crítico. (NAVES, s/d).

E para garantir a proximidade do espaço escolar, onde atuo, com a pesquisa voltada para a abordagem etnográfica utilizo a oportunidade para dirigir um novo olhar por meio de entrevistas com os professores, envolvendo oito (8) professoras com formação em áreas diferentes. As quais lecionam disciplinas para os 6º (sextos) anos, onde recebem os alunos em transição do Ensino Fundamental anos iniciais para os finais. Desta forma, inicia-se um diálogo para obter informações com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

A entrevista tem a função de formalizar a coleta de dados e dentro das classificações existentes destacado como instrumento a escolha da entrevista semi-estrutura, por apoiar-se em questionamentos básicos ligados a teorias e hipóteses que interessam a pesquisa e deixam os resultados mais claros com a participação dos sujeitos. “A entrevista semi-estruturada é desenvolvida a partir de um esquema básico, um roteiro, que serve de referência para o pesquisador conduzir o diálogo com o entrevistado” (NAVES, s/d).

Na entrevista semi-estruturada priorizei o entendimento dos docentes com o tema das políticas curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, juntamente com os eixos de teoria de currículo e política de currículo. E para alcançar o objetivo foram elaboradas nove questões e a cada três correspondem as **categorias** estabelecidas para a análise do texto sendo: 1) Compreensão sobre

teoria do currículo; 2) Concepção das Políticas Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos e a repercussão na transição dos anos iniciais aos anos finais; 3) Reconhecimento das políticas curriculares do Ensino Fundamental de nove anos nos seguintes documentos de legitimação: Diretrizes Curriculares da Educação Básica - PR e Projeto Político Pedagógico.

3.1 Compreensão sobre teoria de currículo

Nesta categoria considere-se se as professoras tinham alguma leitura sobre a teoria de currículo que envolvesse questões tradicionais, críticas ou pós-crítica. Visto que as teorias de currículo pensam o que é o currículo e buscam dizer como ele deve ser, em sua definição “[...] *as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal*” (SILVA, 2004, p. 15). Desta forma as professoras têm por atribuição o desenvolvimento do conhecimento na construção de identidades.

E no momento de diálogo com as professoras uma não soube responder, mesmo com reexplicações, indagando “*não sei, como assim, difícil*” (PROFESSORA 2, em 04/06/2014) já as demais; algumas colocam que tiveram leituras tradicionais e outras caminham para o crítico ou pelo menos tentam. De um modo geral nenhuma das entrevistadas procurou ampliar o assunto ou expor o que tinham por entendimento. No conceito de pós-crítico não houve inferências, acredito que a terminologia não é familiar, porém seu debate esta cada vez mais presente no espaço escolar.

E para fomentar a especificidade escolar em meio aos profissionais da educação o pedagogo e pedagoga têm finalidades necessárias na organização do espaço escolar. A terminologia em nomear este profissional recebe distinções que acompanha transformações de uma conjuntura histórica em sua formação acadêmica nos cursos de pedagogia e também depende de autores e suas interpretações e nas instâncias governamentais, pois cada Estado adota em sua legislação uma nomenclatura. No Estado do Paraná este profissional é visto como professor pedagogo e no presente texto os autores usam termos como orientador e coordenador pedagógico para por em pauta o papel do pedagogo ou pedagoga.

Para o trabalho pedagógico se efetivar “*a presença do pedagogo da escola é útil porque este possui um repertório de conhecimentos (das ciências da educação) que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento de sua função*” (PIMENTA, 1995, p. 178). Diante das funções existentes o olhar para contribuição do trabalho docente não poderia ficar de lado, assim perguntei as professoras qual teoria de currículo melhor corresponde à prática exercida no cotidiano.

Assim, a professora que não soube responder o primeiro questionamento ligado à teoria, agora se posiciona como crítica em sua prática, ao dizer “*questiono os alunos sobre o que sentem a partir das atividades*” (PROFESSORA 2, em 04/06/2014), um tanto quanto interessante. Entre as professoras apenas uma afirmou trabalhar de forma tradicional, ao falar sigo o livro e “*tenho que dar conta do conteúdo*” (PROFESSORA 3, em 04/06/2014). O restante se dividiu entre uma oscilação do crítico ao tradicional ou somente crítico. E para definir a teoria dita como representativa das ações destas professoras pedi que exemplificassem algumas situações. Desta forma, uma das entrevistadas colocou o uso de objetos do dia a dia e a transferência para o olhar científico do espaço escolar, na observação da arte, após pergunta aos alunos sobre o que pensam com o trabalho realizado.

As professoras que se definem como tradicional ou em casos de oscilação entre teorias, cobram demasiadamente o livro e carteiras enfileiradas, “*faço a cobrança de cada um em seu lugar em filas, nas tarefas e provas*” (PROFESSORA 3, em 04/06/2014). Entre as professoras uma centram-se na organização quadro professor como domínio e relata “*me sinto perdida quando muda à disposição da sala de aula, os alunos devem ficar em fila para olhar para frente*” (PROFESSORA 5, em 05/06/2014).

As professoras também buscam o crítico ao explorar a tecnologia em sala como a TV pendrive, “*uso a TV-pendrive para trazer vídeos e os alunos entenderem melhor*” (PROFESSORA 1, em 03/06/2014) o uso de laboratório de ciências, e textos com reflexões mais próximas da realidade do aluno valorizando a participação deles.

Neste momento duas falas de professoras diferentes chamam atenção, uma diz que não seguem o livro arrisca, “*prefiro selecionar os conteúdos conforme a necessidade do trabalho em sala de aula, pois nem sempre o livro ajuda*” (PROFESSORA 1, em 03/06/2014). Outra tem a visão dos alunos enquanto criança, ao dizer “*procuro não fazer um trabalho cansativo, pois os alunos são pequenos*”

(PROFESSORA 6, em 06/06/2014). Pontos importantes, pois o uso do livro não pode ser engessado e os alunos do 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental estão na transição do desenvolvimento e que a maturidade deve sim ser respeitada na construção destes sujeitos.

Na entrevista um dos elementos proporcionados para a análise são as emoções próprias do sujeito. Contudo, percebi a insegurança de algumas das entrevistadas, entre elas uma desviou o assunto sobre a leitura de teoria de currículo, ao colocar que “*existe muita cobrança de papel e no Estado às formações são coisas batidas*” (PROFESSORA 6, em 06/06/2014). O que reforça a importância de criar condições de debates no interior da escola que pontuem as inquietações da comunidade escolar em seus diversos segmentos educacionais o que tragam embasamento para a compreensão de teoria de currículo. O currículo deve ser debatido exaustivamente por sua extensão, atribuindo ao pedagogo ou pedagoga intermediar este conhecimento.

No cotidiano existem oportunidades para isso, como nas reuniões pedagógicas e conselho escolar, assim, diretores, seus adjuntos e os coordenadores pedagógicos, nesse contexto, participam no papel de articuladores e defensores da democracia organizacional, extensiva aos saberes e fazeres da escola como atividade intrínseca e extrínseca da qual todos são protagonistas, em respeito e compreensão das atribuições e papéis sociais à serem desenvolvidos em prol da coletividade. (LIMA, 2007, p.86)

Na coletividade se estabelece a participação dos sujeitos para tomada de decisões, princípio da gestão democrática da escola e proposta de atuação do pedagogo ou pedagoga. No entendimento sobre teoria de currículo cada professora tem em si uma ideia incorporada, consciente ou não, pois a vivência no cotidiano escolar garante uma cultura e seus aspectos diversificados da educação e uma vez diagnosticado de que forma está à densidade da fundamentação teórica do grupo podem-se criar estratégias de debate e fortalecimento nos espaços escolares.

3.2 Concepção das Políticas Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos e a repercussão na transição dos anos iniciais aos anos finais

Trazer para o grupo a pertinência dos assuntos educacionais e seus momentos históricos é assumir onde estamos e onde queremos chegar. E a fim de saber qual reconhecimento que as professoras participantes deste estudo têm das Políticas Curriculares do para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos questionei se elas passaram por debates direcionado ao assunto, seja via Núcleo de Educação Regional (NRE - PR), Secretária Estadual de Educação (SEED - PR) ou reuniões pedagógicas realizadas no interior da escola.

A participação da professoras em diálogos sobre o assunto se deu de forma superficial, uma delas comentou que participou de uma formação pelo Colégio da rede Estadual. Entre as outras apenas uma esteve presente em um convide do Núcleo Regional de Educação (NRE), e pontuou “*o NRE tentou explicar a defasem dos alunos recém transferidos do 5º (quinto) ao 6º (sexto) ano, e como funcionava. Deram sugestões de metodologias e ficaram de retomar as discussões, mas não foi significativo*” (PROFESSORA 5, em 05/06/2014), assim foi debatido a primeira turma do Ensino Fundamental de (9) nove anos recém chegado no Ensino Fundamental anos finais e as demais mencionam que não participaram de debates, exceto uma professora que na época trabalhava pelo município e esteve em meio as questões orçamentárias.

No entanto, neste caso observo pela fala da professora, “*tudo é uma questão política e tem haver com verbas pra entrar mais dinheiro no município, é orçamento*” (PROFESSORA 2, em 04/06/2014) que a situação vivida por ela foi somente financeira.

Mesmo sem os entrevistados participarem de debates efetivos parti do ponto de vista do conhecimento científico para argumentar se o currículo recebeu atribuições ou mudanças para atender os alunos de 6º (sexto) ano, uma vez que “*o “coordenador pedagógico” (grifos do autor) ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares*” (LIBANEO, 2001, p. 104), sendo fundamental a relação de troca de experiência e conhecimento junto aos professores.

As professoras envolvidas na pesquisa lecionam para está série/ano a algum tempo e todas foram enfáticas ao dizer que não houve mudanças significativas nos conteúdos, o currículo não recebeu nada de novo. E quando os conteúdos apareceram em meio à entrevista o livro didático se torna o alvo.

Uma das professoras de língua portuguesa relatou que livro didático do 6º ano é o igual da antiga 5ª série em 2010, “*mudou somente a capa e o conteúdo não teve nenhuma alteração*” (PROFESSORA 4, em 05/06/2014). A professora de geografia também colocou que os livros trazem o mesmo formato, “*o livro didático é muito semelhante ao do quinto ano, não mudou quase nada*” (PROFESSORA 1, em 03/06/2014), já a professora de ciências salientou que os livros foram facilitados de um ano para o outro, “*os exercícios estão fáceis, muito simples não contribuem para um maior conhecimento*” (PROFESSORA 8, EM 06/06/2014).

No trabalho pedagógico “*o orientador educacional pode estabelecer junto com os professores a estrutura básica dos conteúdos que a escola precisa garantir aos alunos*” (PIMENTA, 1995, p. 163). O orientador nesta citação está situado no do papel pedagogo ou pedagoga no da organização curricular no interior escolar.

Entretanto, a professora que participou do momento orçamentário afirma que não houve preparo nem mudança e os primeiros alunos sofrem as consequências até hoje e tudo é voltado à questão financeira e com isso estão forçando a maturidade dos alunos e coloca “*a sexualidade deles está chegando mais cedo, e eles chegam aqui se deparam com os alunos maiores*” (PROFESSORA 2, em 04/06/2014). Na repercussão da transição dos anos iniciais aos anos finais as professoras pontuam de maneira dividida que alguns alunos chegam com bons conteúdos e o nível de conhecimento vem melhorando com alunos participativos que gostam de explorar o assunto em sala de aula.

Outras professoras citam que a influência das Políticas Curriculares para o Ensino de 9 (nove) anos foi negativa, como o caso da professora 8 (em, 06/06/2014) ao citar que foi “*berrante*” e que o problema está na organização do sistema, e há quem se queixa de alunos copistas.

Entre as professoras existem aquelas que reconhecem o avanço, com na frase “*vem melhorando o nível de conhecimento dos alunos, eles colocam o que já viram, aprenderam, lembram de anos anteriores, a cada assunto eles tem o que dizer e por isso acabam tendo mais aulas sobre o assunto*” (PROFESSORA 5, em, 05/06/2014). Mas não deixam de dizer que a defasagem leitura e escrita ainda é evidente, “*chegam sem conteúdo, a mudança foi muito brusca por chegam mais cedo*” (PROFESSORA 6, em 06/06/2014). De fato, a concepção do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos está à quem da discussão merecida.

3.3 Reconhecimento das políticas curriculares do Ensino Fundamental de nove anos nos seguintes documentos de legitimação: Diretrizes Curriculares da Educação Básica - PR e Projeto Político Pedagógico.

E no reconhecimento das políticas curriculares do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos propus as últimas perguntas da entrevista no intuito de identificar a leitura das professoras em relação aos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares da Educação Básica - PR e Projeto Político Pedagógico que formam um dos textos políticos para legitimação do currículo.

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto ser ensinado (LOPES, 2004, p. 111).

Portanto, me referi às professoras sobre a articulação entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – PR. Com a política curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Neste sentido, uma das professoras não soube responder, “*não sei te responder*” (PROFESSORA 3, EM 04/06/2014) e outras concordam que o processo está contemplado nas Diretrizes com as seguintes frases: “*sim, certeza que o assunto está consistente, nas Diretrizes*” (PROFESSORA 2, em 04/06/2014) e “*contempla o processo de nove anos*” (PROFESSORA 1, EM 03/06/2014).

E apenas três responderam de forma segura que não existe um debate ligado ao processo de 9 (nove) anos, “*não à articulação*” (PROFESSORA 4, em 05/06/2014), “*não traz a discussão*” (PROFESSORA 6, em 06/06/2014) e segundo uma das professoras,

As nossas DCEs não deixam de maneira clara articulação entre a políticas de 9 anos, pois já está ultrapassada deveria ser revista com mais frequência. Muitos professores nem tem o entendimento da mudança até mesmo na nomenclatura, até pais fazem essa confusão, ou seja, tudo muito pouco esclarecido, debatido. (PROFESSORA 5, em 05/06/2014)

Na entrevista quando o olhar se voltou para o Projeto Político Pedagógico (PPP), as respostas não se distanciaram das falas acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – PR. “[...] *O projeto político-pedagógico é visto como documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso*” (VEIGA, 2003, p. 271). Assim, questioneei se o Projeto Político Pedagógico (PPP) apresentam uma relação consistente na abordagem da Política Curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Teoria de Currículo.

E mais uma vez a divisão existiu, pois algumas acreditam que estão bem embasadas e contempladas, as demais falam em melhoria na explanação e na consistência por que a escrita está muito vaga e uma das professoras preferiu se abster, “*prefiro não responder*” (PROFESSORA 8, em 06/06/2014).

Contudo, é problemática a fragilidade em reconhecer a escrita dos documentos que exercem a função de currículo oficial. E com as diversas falas finalizamos ao perguntar para as professoras se consideram pertinente efetivar um debate no interior da escola, envolvendo a Teoria de Currículo e a Política de Currículo e a abordagem do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e todas são a favor de que se tenham um estudo maior sobre o assunto.

Mesmo quando uma das professoras relata que já fazemos os debates durante as semanas pedagógicas. Em argumento contrário uma das professoras diz que os assuntos ficam soltos e são impostos e deveriam ter maior ligação, “*tudo fica muito vago*” (PROFESSORA 6, em 06/06/2014). Para outra professora deve se ampliar e efetivar o debate, “*pois não estamos preparados para receber os alunos de 6º (sexto) ano, falta formação pedagógica*” (PROFESSORA 4, em 05/06/2014) e que o trabalho só acontecerá se houver envolvimento maior da equipe.

Entre as professoras uma deixa uma fala interessante ao considerar a importância do debate para a noção de currículo, propostas, teorias,

[...] como eu disse no início da nossa entrevista eu mesma nem tinha noção de currículo, propostas, teorias e se perguntar para professoras já com tempo de casa muitos irão demorar para responder, pois muitos fazem o seu trabalho da maneira ao qual foi repassado sem muito esforço na busca de leitura de compreensão do que realmente se trata, da importância em

preparar e que as políticas curriculares devem ser seguidas ou pelo menos nortear o trabalho do professor senão vira bagunça e é o que o que está acontecendo com a educação cada um faz o que acha que deve ser feito, então deveria ter momentos para discussão e não perguntas e plenárias que são muito “chatas” mas abrir o jogo e esclarecer para quem não sabe e para quem sabe ótimo, ajudar os outros. (PROFESSORA 5, em 05/06/2014)

Diante deste desafio o papel do pedagogo ou pedagoga esta em estimular a participação da comunidade escolar para rever o Projeto Político – Pedagógico uma vez que os demais documentos que formam o currículo oficial, prescrito, e a prática curricular precisam ser materializados nos princípios e pressupostos que norteam a educação. *“As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”* (LOPES, 2004, p. 111)

A articulação da política curricular com as demais políticas educacionais adotadas devem ser debatidas, em seus textos recontextualizados no âmbito Federal, Estadual e institucional para não assumirem lacunas tão distantes que causem estranheza aos rumos da educação em suas reformas curriculares sem impedir a efetivação de uma mesma linguagem na formação do sujeito, para um objetivo comum a cidadania. E na articulação deste contexto a transição dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais do Ensino Fundamental devem ser observadas com maior afinco na intensificação de debates e que o pedagogo ou pedagoga em apropriação do seu papel pedagógico fomente mediações coletivas para a organização do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as observações do cotidiano escolar que vivencio passei a indagar as possibilidades de como deveriam ser o etendimento dos alunos que são transferidos da rede Municipal para a rede Estadual, uma vez que a organização curricular destas duas esferas governamentais é diferente, porém cada qual com suas atribuições, conforme o próprio sistema nacional de educação.

Neste sentido os sujeitos no interior escolar ficam submetidos a uma política curricular, com isto recebem influências que devem ser revistas por direcionar características pautadas de intencionalidade, e perceber a serviço de quem elas estão.

No entanto, vejo que para contemplar este processo de percepção é necessário situar um ponto de partida que traga debates coletivos para a realidade da comunidade escolar e que promovam clareza ao encontro do currículo, onde sujeitos enquanto profissionais formem concepções consistentes para o trabalho pedagógico.

Desta forma, apresentei na pesquisa elementos teóricos pela trajetória de literaturas que correspondessem e apresentassem fundamentações para a busca de uma compreensão maior sobre a abordagem curricular, as quais contribuíram significativamente para dar respostas a inquietação sobre a transição dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental que na política curricular de 9 (nove) anos que acontece entre os 5º (quintos) e 6º sextos (anos) dentro da pergunta sobre qual seria a atenção dada a estes alunos por meio da política de currículo.

Assim, a pesquisa foi satisfatória do ponto de vista de confirmação da existência da fragilidade teórica pelo pouco conhecimento sobre o tema entre as professoras envolvidas, parecer oportunizado pela pesquisa semi-estruturada. Afirmando uma problemática a ser superada e implica em saber os conceitos intrínsecos ao currículo e identificar onde estamos e onde queremos chegar, para que as propostas curriculares somem por uma transformação entre os sujeitos da educação.

E **objetivo** em compreender o papel do pedagogo e pedagoga em mediar o conceito de política curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos se deu positivamente, foi alcançado por reconhecer a atribuição em estimular e efetivar um debate coletivo, com participação de todos para formação plena do currículo.

Para atender a sociedade atual em suas múltiplas formas de representações culturais e sociais o pensamento teórico está além do fechamento de uma única linha de pensamento, considerando que os acontecimentos pedagógicos se relacionam neste contexto a pesquisa etnográfica que teve o propósito de descrever e interpretar o papel do pedagogo na mediação do conceito de política curricular para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Assim, através das falas das professoras foi possível confirmar a **hipótese** relacionada à necessidade da

compreensão do papel do pedagogo como fundamental para ampliar e fomentar a mediação para o diálogo sobre a política de currículo no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 (nove) anos**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Brasília: 2013. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 06/06/2014.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de concepções e orientações curriculares para Educação básica, Coodenação-Geral do Ensino Fundamnetal. 2ª edição, Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf . Acesso em: 06/06/2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> . Acesso em: 24/05/2013.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Ed. Alternativa: Goiania, 2001.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes dos. **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. Educere Et Educare: Revista de Educação, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 - p. 77-90. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpr/mod/data/view.php?id=1797>. Acesso: 25/02/2013.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas Políticas Curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 09/12/2013.

_____, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008. Disponível em: http://www.eduerj.uerj.br/download/politicas_integracao.pdf. Acesso: 29/01/2014.

_____, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004, n. 26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 09/12/2013.

_____, Alice Casimiro. **Política de Currículo: recontextualização e hibridismo.** Currículo sem Fronteiras. v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no2/3.pdf>. Acesso em: 09/12/2013.

NAVES. Marisa Lomônaco de Paula. Sala Ambiente Metodologia do Trabalho Científico. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufri/file.php/1/coord_ped/sala_4/pdf/Metodologia-do-Trabalho-Cientifico.pdf. Acesso em: 02/11/2013.

PARANÁ. **A Educação Básica e a opção pelo Currículo Disciplinar.** In: Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica, 2008.

PARANÁ. **Projeto Político – Pedagógico (PPP).** Campo Mourão: Colégio Estadual Professor Darcy José Costa, 2012. Disponível em: <http://www.cpmdarcycosta.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=64>. Acesso em: 22/06/2014

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional.** 3ª edição. Edições Loyola: São Paulo, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 22/06/2014.

VILELA. Rita Amélia Teixeira. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais.** Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/9759-29116-1-PB.pdf>. Acesso em: 02/11/2013.