



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Alcirene Maria da Silva Cursino

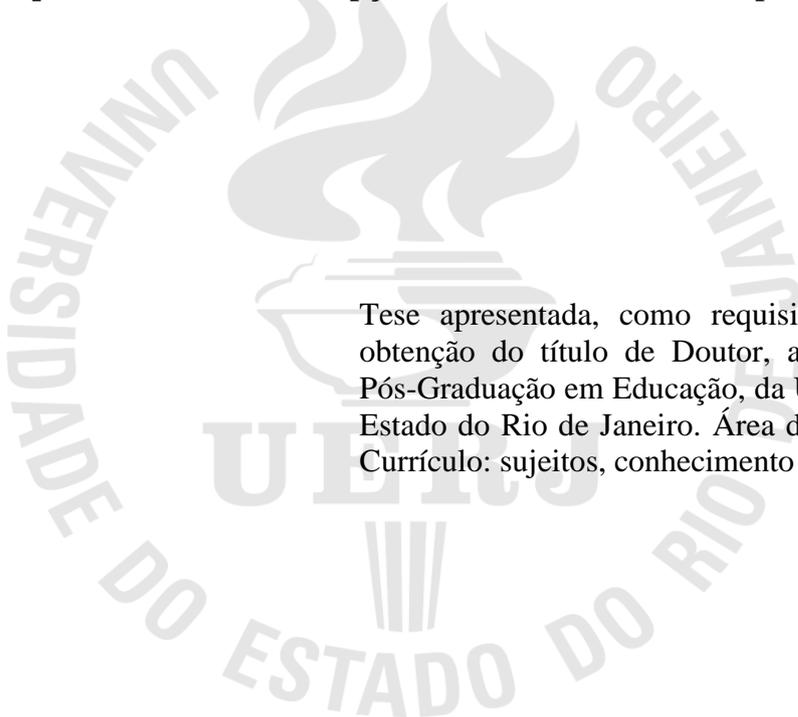
A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos

Rio de Janeiro

2022

Alcirene Maria da Silva Cursino

A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Simone Moreira Vieira Borba

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C977 Cursino, Alcirene Maria da Silva.
A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos / Alcirene
Maria da Silva Cursino. – 2022.
188 f.

Orientadora: Siomara Moreira Vieira Borba
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Pesquisa Educacional – Teses.
I. Borba, Siomara Moreira Vieira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alcirene Maria da Silva Cursino

Docências, currículos e travestilidades

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais

Aprovada em 02 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Siomara Moreira Vieira Borba (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof.^a Dr.^a. Lucinete Gadelha da Costa
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.^a Dr.^a. Edilza Laray de Jesus
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Rio de Janeiro

2022

“Alguns homens veem as coisas como são, e dizem ‘Por quê?’ Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’” (Geroge Bernard Shaw).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao Criador, pelo fôlego de vida, e porque cheguei até aqui!

Aos familiares e amigos pelo apoio, nos momentos difíceis e alegres.

À UERJ, essencial em meu processo de pesquisadora, por tudo o que aprendi neste tempo.

À UEA, pela oportunidade e por ser o local onde desenvolvo a minha trajetória acadêmica.

À querida professora doutora Siomara Borba, por ter sido minha orientadora e toda sua dedicação, esmero, companheirismo.

Aos professores doutores da banca examinadora, pelo cuidado, atenção, comentários a presente tese.

Aos professores do ProPEd, colegas de turma pelos ensinamentos, paciência, colaboração.

A cada um que colaborou direta ou indiretamente para este trabalho de pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

CURSINO, Alcirene Maria da Silva. *Pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos*. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

A presente investigação teve como seu objeto de pesquisa a produção bibliográfica dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com notas 6 e 7, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), na avaliação trienal divulgada em 2013, que compreende os anos de 2010-2012. A realização da pesquisa para a elaboração dessa tese se deu, especificamente, com os artigos publicados em periódicos *Qualis* A1 e A2 dos Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Sudeste e Sul que são as regiões onde estão localizadas as instituições que abrigam esses programas. A questão problema que norteia esta tese é: qual ou quais opções teórico-metodológicas e elementos empíricos estão presentes nas pesquisas sobre currículo desenvolvidas e publicadas nos periódicos A1 e A2, pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no triênio 2010-2013? Trata-se de uma pesquisa exploratória, na medida em que busca identificar as opções teóricas e o material empírico das pesquisas sobre currículo, a partir da produção bibliográfica dos pesquisadores participantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, notas 6 e 7, 2010-2012. Inicialmente, trabalhamos a fundamentação teórica que nos ajudou na análise do material empírico, onde foi destacado a importância da teoria que nos trouxe o argumento do objeto teoricamente construído, no desenvolvimento dos pressupostos básicos do conhecimento científico; em um segundo momento, tratamos da pesquisa em educação a partir das análises de Aparecida Joly Gouveia (1971, 2005), Bernadete A. Gatti (2001), Marli André (2001), José Mário Pires Azanha (2011). Após a preocupação com a pesquisa em educação, voltamos nossa atenção para o objeto específico da nossa pesquisa, o *currículo*. Com essa elaboração teórica, chegamos aos termos que nos instruíram no levantamento do material empírico. Para a discussão da temática *currículo* recorreremos às contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2002) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). A despeito da não identificação dos achados procurados, conseguiu-se identificar elementos importantes que denotam as pesquisas sobre currículo no Brasil, considerando a diversidade de temas, ideias e pensamentos sobre currículo apresentado pelos diversos autores e que nessa busca pela identificação de referências teóricas e abordagens empíricas a cerca desse objeto de pesquisa encontramos informações que acreditamos que contribuirá bastante para as próximas identificações de pesquisas educacionais sobre o currículo e suas abordagens quais sejam: Os artigos que trazem em seus títulos pesquisas voltados especificamente para o currículo nas regiões sudeste e sul, no período de 2010 a 2012, quais foram os principais temas abordados nas pesquisas sobre currículo, dentre esses quais foram os mais pesquisados e quais autores foram mais citados no decorrer dessas pesquisas.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Currículo. Opções teóricas. Elementos empíricos.

ABSTRACT

CURSINO, Alcirene Maria da Silva. *Curriculum research: theoretical options and empirical elements*. 2022. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

This research had as its research object the bibliographic production of the teachers of the PostGraduate Programs in Education, evaluated with grades 6 and 7, by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), in the triennial evaluation released in 2013, comprising the years 2010-2012. The research for the elaboration of this thesis took place, specifically, with the articles published in *Qualis* A1 and A2 journals of the Postgraduate Programs in Education of the Southeast and South regions that are the regions where the institutions that house these programs are located. The problem question that guides this thesis is: which or which theoretical-methodological options and empirical elements are present in the research on curriculum developed and published in journals A1 and A2, by the teachers of the PostGraduate Programs in Education, in the three-year period 2010-2013? This is an exploratory research, in that it seeks to identify the theoretical options and the empirical material of research on curriculum, from the bibliographic production of the researchers participating in the Postgraduate Programs in Education, grades 6 and 7, 2010-2012. Initially, we worked the theoretical foundation that helped us in the analysis of empirical material, where was highlighted the importance of the theory that brought us the argument of the theoretically constructed object, in the development of the basic assumptions of scientific knowledge; in a second moment, we deal with research in education from the analyses of Aparecida Joly Gouveia (1971, 2005), Bernadete A. Gatti (2001), Marli André (2001), José Mário Pires Azanha (2011). After the concern with research in education, we turn our attention to the specific object of our research, the curriculum. With this theoretical elaboration, we arrived at the terms that instructed us in the survey of the empirical material. For the discussion of the thematic curriculum we refer to the contributions of Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2002) and Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo (2011). Despite the non-identification of the findings sought, it was possible to identify important elements that denote research on curriculum in Brazil, considering the diversity of themes, ideas and thoughts about the curriculum presented by the various authors and that in this search for the identification of theoretical references and empirical approaches to this research object we find information that we believe will greatly contribute to the next identifications of educational research on the curriculum and its approaches which are: The articles that bring in their titles research focused specifically on the curriculum in the southeast and south regions, from 2010 to 2012, which were the main topics addressed in research on curriculum, among which were the most researched and which authors were most cited in the course of these researches.

Keywords: Educational research. Curriculum. Theoretical options. Empirical elements.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Teorias curriculares e palavras-chave	79
Quadro 2	- Quadro demonstrativo de artigos sobre o objeto <i>currículo</i> publicados pelos docentes dos programas de pós-graduação em educação, na região sudeste (2010-2012)	80
Quadro 3	- Quadro demonstrativo de artigos sobre o objeto <i>currículo</i> publicados pelos docentes dos programas de pós-graduação em educação, na região sul (2010-2012)	81
Quadro 4	- Demonstrativo de artigos sobre currículo dos programas de educação com conceito 7 e 6 por instituição e região do Brasil	82
Quadro 5	- Demonstrativo de artigos sobre currículo dos programas de educação com conceito 7 e 6 por instituição e região do Brasil	84
Quadro 6	- Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 na região Sudeste	86
Quadro 7	- Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 na região Sul	86
Quadro 8	- Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 nas regiões Sudeste e Sul	160
Quadro 9	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 na Região Sudeste	164
Quadro 10	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2011 na Região Sudeste	166
Quadro 11	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2012 na Região Sudeste	167
Quadro 12	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 na Região Sul (UFRGS)	169
Quadro 13	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2011 Região Sul (UNISINOS, UFRGS, PUC-RS)	169
Quadro 14	- Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2012 na Região Sul	171
Quadro 15	- Na região Sudeste.....	173
Quadro 16	- Na região Sul.....	173
Quadro 17	- Região Sudeste.....	174
Quadro 18	- Região Sul.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

. Gráfico 1 -	Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa- Ano de 2010	159
Gráfico 2 -	Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa- Ano de 2011.....	159
Gráfico 3 -	Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa -Ano de 2012.....	160
Gráfico 4 -	Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa- Anos de 2010.....	160
Gráfico 5 -	Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa -Anos de 2011.....	161
Gráfico 6 -	Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa -Anos de 2012.....	161
Gráfico 7 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2010 (UERJ).....	162
Gráfico 8 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2010 (UFMG).....	163
Gráfico 9 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2011(USP).....	163
Gráfico 10 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2011(UERJ).....	164
Gráfico 11 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2011 (USP).....	164
Gráfico 12 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2012 (UERJ).....	165
Gráfico 13 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (UFMG).....	165
Gráfico 14 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (UFRGS).....	166
Gráfico 15 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (UNISINOS).....	167
Gráfico 16 -	Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (UFRGS).....	167

Gráfico 17 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (PUC-RS).....	168
Gráfico 18 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (UNISINOS).....	168
Gráfico 19 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (UFRGS).....	169
Gráfico 20 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (PUC-RS).....	171
Gráfico 21 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (UERJ)	172
Gráfico 22 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (UFMG).....	172
Gráfico 23 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (USP)	173
Gráfico 24 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (UNISINOS).....	173
Gráfico 25 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (UFRGS)...	173
Gráfico 26 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (PUC-RS)..	175
Gráfico 27 - Autores mais citados na Região Sudeste (UERJ).....	177
Gráfico 28 - Autores mais citados na Região Sudeste (UFMG).....	177
Gráfico 29 - Autores mais citados na Região Sudeste (USP).....	178
Gráfico 30 - Autores mais citados na Região Sul (UNISINOS).....	179
Gráfico 31 - Autores mais citados na Região Sul (PUC-RS).....	179
Gráfico 32 - Autores mais citados na Região Sul (UFRGS).....	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
ELSP	Escola Livre de Sociologia Paulista
ENS	Escola Normal Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
NAE	Academia Nacional de Educação Norte Americana
ProPEd	Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	20
2	CURRÍCULO: HISTÓRICO, TRAJETÓRIA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES	43
3	QUESTÕES METODOLÓGICAS	63
4	MATERIAL EMPÍRICO: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO	79
4.1	Da seleção do material empírico	79
4.2	Demonstrativo descritivo do material empírico analisado na tese	86
5	ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	156
5.1	Autores mais citados nas pesquisas sobre currículo por região e instituição de ensino	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
	REFERÊNCIAS	185

INTRODUÇÃO

No percurso de nossos estudos temos nos dedicado a pesquisar questões voltadas para a educação, e nesse interim sempre preocupados com a formação do professor e do pesquisador, dessa forma, temos introduzido temas referentes à área da educação, saber, conhecimento, geografia, ensino e meio ambiente. Nesse contexto das questões educacionais procuramos sempre abordar a educação em um contexto geral ou interligá-la a algo que esteja presente no contexto das escolas, da formação e da sala de aula, como o que foi trabalhado na dissertação de mestrado, onde pesquisamos sobre a inserção da Educação Ambiental no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

Ao ingressar na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que permitiu o prosseguimento dessa trajetória através dos cursos de Geografia e Pedagogia, onde atuo nas disciplinas relacionadas ao ensino para a formação de professores e pesquisadores, assim como tive a oportunidade de coordenar programas voltados para a formação e qualificação de professores como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), entendi, a necessidade de um maior aprofundamento para melhorar o conhecimento no que tange a Educação e suas possibilidades na pesquisa, bem como seus fundamentos teóricos metodológicos.

Envolvidos com essa necessidade, entendemos que a questão educacional tem uma grande amplitude, logo envolve vários objetos de estudo que necessitam ser investigados partindo de uma análise específica, para que possamos ter uma noção do todo, pois, é importante salientar, que muito se tem discutido sobre a importância da educação para a sociedade.

Nesse sentido, algumas reflexões enfatizam origem, evolução e como esse fenômeno chamado “Educação” sofreu influência e tem influenciado a vida das pessoas. Esse tipo de discussão quando ocorre no meio acadêmico precisa vir alicerçado por bases que fundamentem e garantam a credibilidade das opiniões ou das afirmações acerca de um determinado assunto ou tema relacionado.

Nos dias atuais, as preocupações em relação ao ensino surgem na direção de como fazer esse ato acontecer e, nesse sentido, passam pelo cuidado com o quê e o como ensinar, e isso, abrange gestão, professores e demais envolvidos com a questão do ensinar e aprender. Essas preocupações têm contribuído para que as pesquisas sobre os mais variados objetos da educação apresentem um vasto crescimento nos últimos anos.

Esta pesquisa está relacionada a um objeto do campo da educação, o “Currículo”, não no sentido de investigar o currículo propriamente dito, em suas origens, evolução, estruturação e sim para entender como é que tem ocorrido a pesquisa no campo da educação sobre currículo em um determinado segmento da educação superior que são os programas de pós-graduação.

Para tanto, enfatiza-se que esta tese procurou demonstrar de que maneira as pesquisas sobre currículo têm sido realizadas dentro de alguns programas de pós-graduação em educação no Brasil, procurando identificar os elementos empíricos da pesquisa e os direcionamentos teóricos metodológicos que estão sendo apresentados nas respectivas pesquisas e nos estudos sobre currículo nas publicações dos programas em questão.

Nesse contexto é importante perceber que as pesquisas direcionadas para o *currículo* ainda são consideradas recentes, cabe aqui mencionar que estudos sobre currículo, tiveram início no final do século XIX e início do século XX. Essas pesquisas começaram nos Estados Unidos da América, quando os pesquisadores da área da educação daquele país procuraram dar respostas às questões inerentes relativas às mudanças econômicas, culturais e políticas daquele momento, e procuraram buscar estas respostas na organização do sistema escolar, recorrendo ao currículo e concebendo-o como um instrumento de controle social.

No Brasil, não foi diferente, pesquisadores da educação brasileira, seguindo a linha dos norte-americanos buscaram traçar um perfil para os estudos curriculares brasileiros, considerando a diversidade e as influências teóricas discutidas no desenvolvimento das pesquisas sobre currículo.

A pesquisa realizada sobre a temática: *A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos* foi bastante desafiadora para a minha formação, pois eu sou da área da geografia e trabalho com o ensino de geografia, nesse sentido aprendi bastante com esse trabalho o que vai auxiliar muito no desenvolvimento do meu crescimento como docente e contribuir de uma maneira mais positiva com os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia e de Pedagogia, onde trabalho as disciplinas voltadas para o ensino e também com iniciação a pesquisa. Ressalto que ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PropEd/UERJ) na categoria DINTER, resultante do convênio firmado entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) onde tenho atuado como docente, lotada na Escola Normal Superior (ENS), no curso de Licenciatura em Geografia, apresentamos um projeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar o saber construído e a identificação de novos saberes de alunos, nas séries iniciais nos componentes curriculares Geografia e Ciências. Tal proposta era voltada para

aprendizagem dos alunos de uma escola do perímetro rural do estado do Amazonas. Essa escolha se deu devido a minha formação, que é na área de Geografia. Nesse sentido esforços foram empreendidos, nos últimos anos, trabalhando com as disciplinas direcionadas ao ensino da Geografia, quais sejam: Didática Especial, Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Geografia, Geografia nos anos iniciais e Estágio Supervisionado nos Cursos de Geografia e na Pedagogia, assim como iniciação a pesquisa na formação de professores de geografia.

Muito embora, a minha formação, desde o Ensino Médio à graduação no curso de Licenciatura em Geografia, tenha sido dirigida para o Magistério, em determinados momentos surgiram dificuldades para adaptação a uma nova proposta curricular, um novo projeto, novos referenciais e, nesse sentido a proposta foi construir uma pesquisa que pudesse contribuir como uma pesquisa maior que estava sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Episteme*, o qual a minha orientadora é líder, essa ampla pesquisa investigava o panorama da Pesquisa Educacional no Brasil num recorte temporal de 3 (três) anos compreendidos entre 2010 a 2012.

O novo objeto de pesquisa passou a ser a pesquisa sobre currículo e a questão sobre as a pesquisa sobre currículo. Reconheço que, uma pesquisa dessa envergadura necessita ser realizada em outros períodos para que seja percebido como está ocorrendo essa evolução da questão das opções teóricas e dos elementos empíricos nas pesquisas que estão sendo delineadas sobre currículo e assim seja realizada uma comparação periódica dessa evolução. Dessa forma, ainda nos faltam subsídios teóricos, mas, temos procurado buscar fundamentação teórica no debate sobre conhecimento científico, sobre pesquisa em educação e, especificamente, sobre a pesquisa sobre currículo. Percebemos muito a falta de familiaridade com os referenciais teóricos do campo da Educação, principalmente, aqueles que se voltam para as áreas da Filosofia, Sociologia e a Educação, em geral.

A despeito dessas questões, desenvolver essa pesquisa foi muito gratificante para nossa formação, pois tem nos permitido outras leituras, discussões e um grande aprendizado, através dos teóricos do campo científico, assim como, os da área da pesquisa em educação e do currículo.

Temos percebido que as pesquisas sobre objetos ou temas da área educacional têm contribuído para a compreensão e análise das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e que têm provocado mudanças e avanços na educação brasileira.

Em se tratando de mudanças, a mais recente que provocou uma alteração no currículo em todos os níveis da educação básica, quer seja Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a elaboração

desse documento altera o currículo das escolas em todo o país. A BNCC bem recente foi pauta dos mais importantes debates ocorridos sobre educação no Brasil.

Para chegar a essa proposta à educação nacional, certamente, muitas pesquisas sobre diversos objetos da educação - tais como ensino, ato de ensinar, formação de professores, avaliação, currículo, tipos de currículos, modelos de currículos e outros - fazem parte da pesquisa em educação. No entanto, segundo o próprio documento, que justifica a existência da BNCC, encontramos alguns comentários no sentido de que a Base não deve ser vista como um currículo, mas sim, como um conjunto de orientações cujo propósito é nortear as equipes pedagógicas. Contudo, como essa orientação vai exatamente alterar o currículo das escolas, nesse sentido, fica difícil não a ver como currículo.

Considerando a importância da trajetória que se estabelece para se chegar a um determinado objetivo ou mesmo que se gere ou produza resultados na área de educação, esta pesquisa investigou o objeto pesquisa sobre o objeto *currículo*. Essa investigação buscou caracterizar a pesquisa sobre o objeto *currículo*, no período 2010-2012, onde procurou-se destacar, especialmente, as escolhas teóricas que fundamentaram as pesquisas e as realidades analisadas pelos pesquisadores que investigaram a temática do currículo.

Sintetizando, então, o conteúdo dessa pesquisa, para o desenvolvimento da presente tese, buscou identificar as opções teóricas e os elementos empíricos das pesquisas realizadas “sobre currículo” por professores dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, avaliados com as notas 6 e 7, no último triênio da avaliação realizada pela Capes, compreendendo os anos 2010- 2012. Esse recorte temporal foi escolhido por ser este o último triênio de avaliação dos Programas de Pós-graduação. A partir de 2013, a avaliação passou a ser quadrienal.

O material empírico de análise foi a produção bibliográfica sobre o tema *currículo*, publicada pelos docentes dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em periódicos *Qualis* A1 e A2. É importante salientar que não é objetivo desta pesquisa construir um juízo de valor quanto à qualidade do conhecimento produzido por esses docentes pesquisadores, mas, identificar as opções teóricas que eles trabalharam e o material empírico analisado por eles para que se possa indicar algumas marcas específicas das pesquisas sobre currículo no Brasil.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi de natureza exploratória, na medida em que se buscou, através da exploração do material empírico – artigos científicos – para identificar as opções teóricas e o material empírico das pesquisas sobre currículo.

Em termos de apresentação do presente relatório de tese, está organizado em torno de cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata da pesquisa em educação abordando a questão do conhecimento científico, em que traz a questão da pesquisa em educação, quando as discussões acerca da pesquisa educacional partem de autores que percebem a pesquisa em educação como um movimento novo no ambiente das pesquisas científicas e que, mesmo tendo ampliado e diversificado os seus temas e objetos de estudo nos últimos anos, ainda carece de um repertório teórico e metodológico que as sustentem. Nesse contexto, para as reflexões acerca da pesquisa educacional, buscamos apoio em Aparecida Joly Gouveia (1971, 2005), Bernadete A. Gatti (2001), Marli André (2001), José Mário Pires Azanha (2011), autores que realizaram um desvio na pesquisa de seus objetos específicos e refletiram sobre a pesquisa educacional e Kuenzer e Moraes (2005), Moraes (2009) e Cunha 1978.

O segundo capítulo trata do currículo como objeto específico da pesquisa trazendo a trajetória, conceitos e concepções com o objetivo de identificar aspectos que vão ajudar a selecionar o material empírico, ou seja, que vão ajudar a reconhecer os artigos que apresentam as pesquisas sobre currículo. Para as discussões sobre currículo, o embasamento se pauta em autores que estudam e se preocupam com essa temática. Dentre aqueles que trabalham com essa temática, destacamos Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2002) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011).

O terceiro capítulo traz as questões metodológicas. Esse capítulo vem apoiado pela fundamentação teórica do objeto de pesquisa que é a pesquisa sobre currículo onde considera a construção do objeto científico, o método científico em pesquisa, o conhecimento científico, a sociedade e a educação. Para a escrita desse capítulo, discutimos o argumento da construção teórica do objeto científico, considerando as contribuições de Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon e Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011).

Esses autores contribuem com a análise dos artigos, pois afirmam a importância do conhecimento teórico no processo de análise da realidade. Sem negar o valor e a relevância da empiria nas pesquisas científicas, esses autores não reconhecem que a realidade possa explicar-se, não entendem que a realidade tenha inteligibilidade. A explicação científica da realidade é um trabalho teórico sobre a realidade.

O quarto capítulo traz o material empírico onde está sendo demonstrado o material coletado que serviu de base para a análise que será evidenciada no capítulo e vem trazendo a identificação descrição dos artigos utilizados.

O quinto capítulo traz a análise do material empírico e apresenta os resultados dos achados da pesquisa.

É importante destacar que a descrição inicial da seleção do material para o atendimento do objetivo da pesquisa, precisou ser alterada, pois a medida que a pesquisa foi se desenvolvendo percebeu-se que o primeiro filtro utilizado para a seleção dos dados não atenderia a proposta, visto a grande diversidade e complexidade, então optou-se por refinar os primeiros dados apresentados anteriormente, criando um filtro onde determinou-se que os artigos que seriam analisados para esta amostragem seriam os artigos que dentro do universo dos 111 escolhidos anteriormente trouxessem em seu título o tema “currículo” que é objeto dessa análise. Logo, nesse cenário, identificou-se dentro da primeira amostra, ou seja, da amostra inicial, 34 (trinta e quatro) artigos que trouxeram especificamente nos seus temas estudos sobre currículo.

Nesse sentido foi necessário alterar o filtro da seleção do material empírico da pesquisa, a seleção desse material como citado anteriormente se remete a: artigos correspondentes à produção bibliográfica sobre o objeto *currículo*, publicados em periódicos *Qualis* A1 e A2, por docentes permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com notas 6 e 7, no triênio 2010 a 2012 no Brasil. Nesse levantamento inicial, foram reunidas as seguintes informações:

- Instituição;
- Região onde está localizada;
- Título do artigo;
- Categoria no qual o artigo se enquadra se (A1 ou A2);
- Mérito da análise;
- Ano de publicação;
- Identificação do método, metodologia e ou fundamentação teórica;
- Autores citados.

É importante salientar que os Programas de Pós-Graduação em Educação com notas 6 e 7 estão localizados nas regiões Sudeste e Sul. Na região Sudeste, são ao todo 9 (nove) programas de pós-graduação, sendo 2 (duas) instituições avaliadas com a nota 7 e 4 (quatro) instituições com a nota 6. Na região Sul, 1 (uma) instituição foi avaliada com a nota 7 (sete) e 2 (duas) instituições com a nota 6;

- a seleção dos artigos no primeiro momento teve com base as palavras-chave voltadas para as definições do que seja currículo retirada das teorias curriculares representadas

no quadro constante do capítulo 2 sobre currículo, adaptado de Tomaz Tadeu da Silva (2010). Nesse processo, identificou-se, nas 6 (seis) instituições da região Sudeste, um total de 70 artigos, dos quais 33 artigos foram publicados em periódicos A1 e 37 artigos em periódicos do estrato *Qualis* A2. Nas 3 (três) instituições da região Sul, foram contabilizados um total de 41 artigos dos quais 15 artigos publicados em *Qualis* A1 e 26 produções bibliográficas publicadas em periódicos classificados como A2 e que fez uma quantidade de 111 artigos.

Nesse segundo momento que caracterizamos como refinamento dos artigos trabalhamos com 34 (trinta e quatro) artigos onde 25 (vinte e cinco) são oriundos dos programas da região sudeste e 9 (nove) da região sul. De acordo com o levantamento realizado no refinamento temos:

Na região sudeste dos vinte e cinco artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo” dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UERJ, UFMG, PUC-RIO, PUC-SP, UFCAR e USP, obtivemos os seguintes dados, no ano de:

2010 – 9 artigos sendo:

6 artigos A1

3 artigos A2

2011 – 7 artigos sendo:

3 artigos A1

4 artigos A2

2012 – 9 artigos sendo:

3 artigos A1

6 artigos A2

Perfazendo um total de 25 artigos.

Na região sul trabalhamos com nove artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo” dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UNISINOS, UFRGS e PUC-RS, onde obtivemos os seguintes dados:

2010 – 01 artigo, sendo:

0 – artigo A1

01 – artigo A2

2011 – 04 artigos, sendo:

01 – artigo A1

03 – artigos A2

2012 – 04 artigos sendo:

01- artigo A1

03- artigos A2

Perfazendo um total de 9 artigos.

Nesse sentido toda a nossa análise circula em torno de 34 artigos que foram filtrados para representar esta pesquisa que compreende os anos de 2010 a 2012.

Considerando o relatório final da pesquisa, a análise foi realizada com esses 34 (trinta e quatro) artigos compreendidos por Qualis A1 e A2, e esta tese está constituída por esses 5 (cinco) capítulos, aonde um voltou-se especificamente para a análise do material empírico identificado e organizado.

Nessa elaboração futura, o objetivo será apresentar a construção de um perfil da pesquisa educacional sobre currículo a partir das produções bibliográficas dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com as notas 6 e 7, no triênio 2010-2012 e publicadas em periódicos A1 e A2.

1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A QUESTÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Em face à realidade, é consenso afirmar que a pesquisa pode propiciar a aquisição e a produção de conhecimento, a partir das respostas que são encontradas para uma pergunta ou para um problema. Ao considerar a pesquisa em educação no Brasil, convém considerar as questões e os cuidados que já foram evidenciados por alguns pesquisadores dessa área do conhecimento e que estão preocupados com o caráter teórico-metodológico das pesquisas científicas em educação.

Entre a bibliografia lida e estudada e as palestras assistidas sobre pesquisa em educação, o que mais chamou nossa atenção foi a preocupação com a metodologia e a definição do método para as pesquisas em educação. A professora Bernadete Gatti, em uma palestra que teve como tema: “*Pesquisa em educação: a diversidade de metodologias*”, proferida no “*Seminário de Estudos de Abril*” para professores e pedagogos da educação básica e estudantes de graduação das licenciaturas, fez a seguinte afirmação:

[...] as questões metodológicas, é algo que tem preocupado todo mundo. Onde se vai se escuta falar que os Programas de Pós-Graduação dedicados à Educação de uma forma bem particularizada não estão produzindo pesquisas com a suficiente substância metodológica, porque não têm em seus cursos a disciplina Metodologia da Pesquisa como suporte, portanto, não se forma repertório (GATTI, 2019).

Gatti (2019) destaca que na pesquisa em educação está faltando um repertório especializado, quer seja em relação às modelagens de pesquisa quer seja em relação à cultura acadêmica e à cultura geral. Quando a autora faz essa abordagem, ela chama atenção para a importância desse conhecimento como arcabouço das pesquisas educacionais. O pesquisador necessita desse apoio teórico-metodológico para realizar seu trabalho de investigação. Sem essa fundamentação, o pesquisador corre o risco de chegar a resultados que não se sustentam como resultados de uma investigação científica.

Por sua vez, o conhecimento científico do objeto *educação* é um trabalho complexo, considerando que esse objeto compreende uma área de ação ampla, que possui subáreas distintas e específicas. O conhecimento dessas particularidades tem sido realizado com a contribuição do conhecimento de áreas como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a História, a Filosofia. De uma forma ou de outra, as contribuições do conhecimento produzido por essas ciências se, por um lado, têm fundamentado a investigação sobre o objeto *educação*, por outro lado, têm destacado a presença de diferentes aspectos que

dizem respeito à ação educacional, dando origem a uma diversidade de temas e questões envolvidas pelo objeto *educação*.

Neste capítulo será discutida a pesquisa educacional, considerando o debate atual em torno dessa prática. Para essa discussão, recorreremos às análises de alguns autores¹, Aparecida Joly Gouveia (1979, 2005), Bernadete A. Gatti (2001), Marli André (2006), José Mário Pires Azanha (2011), que realizaram um desvio na pesquisa de seus objetos específicos e refletiram sobre a pesquisa educacional.

Outras contribuições importantes para esta pesquisa foi a de Kuenzer e Moraes, (2005) e Moraes (2009), que contribuíram sobre as discussões a cerca da teoria e metodologia para a área de educação, outro autor que contribuiu também para a compreensão da quarta fase da pesquisa educacional foi Cunha (1978).

Nos estudos sobre a temática pesquisa educacional, inicia-se com as considerações da professora Aparecida Joly Gouveia com o artigo “Pesquisa Educacional no Brasil”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. No artigo, Gouveia (1971) reconhece a importância da pesquisa, verificado em 1938, com a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), os quais foram destinados a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino de uma maneira geral.

Gouveia (1971) discorre sobre a importância de melhorar a comunicação entre os Centros de Pesquisa de Educação, indicando a necessidade da pesquisa associada à formulação e ao acompanhamento de programas de ação governamental. Nessa sequência, verificam-se, no contexto da pesquisa educacional no Brasil da época, três tendências: a pesquisa de natureza psicopedagógica, a pesquisa de natureza sociológica e a pesquisa de natureza econômica. Com essa verificação, a autora descreve acerca dos riscos de os financiamentos para a pesquisa educacional brasileira serem baseados, exclusivamente, em considerações de utilidade prática imediata, e com isso, gerar riscos de implementação de pesquisas artificiais que não retratassem as reais causas do que se estava pesquisando, ou seja, dos estudos realizados.

Dessa forma, Gouveia (1971) apresenta a trajetória da pesquisa educacional no Brasil e organiza um mapeamento das temáticas e das metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores da época, dando ênfase às discussões e às condições institucionais em que as pesquisas se realizavam, registrando as concepções acerca da formação dos pesquisadores,

¹ Além desses autores, também cito Kuenzer e Moraes (2005), Moraes (2009) tem contribuído para discussões sobre teoria, metodologia para a área da educação.

como também, a maneira pela qual ocorriam as relações entre as pesquisas e as políticas educacionais.

Nessa trajetória, a autora (1971) situa os períodos estudados e explica que os Centros de Pesquisa, localizados no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em São Paulo, em Minas Gerais, na Bahia e em Recife, em sua gênese, tinham como objetivo promover pesquisas acerca das condições culturais e escolares e sobre as tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira, pesquisas que contribuíssem para a elaboração de uma política educacional para o Brasil.

No artigo, Gouveia (1971) descreve que o primeiro período da pesquisa educacional se voltou, para os estudos com predominância da natureza psicopedagógica; o segundo período, impulsionado pela criação do INEP, em 1956, produzia pesquisas voltadas para a mobilidade social. Segundo a referida autora, a ênfase dessas pesquisas estava em estudos de natureza sociológica. Essa tendência predominou até 1964. No terceiro período, de acordo com a análise de Gouveia (1971), as pesquisas eram esboçadas com predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da administração federal, mas também por fontes externas de financiamento. Gouveia (1971) destaca que os estudos referentes ao terceiro período se preocupavam com a educação como investimento, com os custos da educação, com a escola, com a demanda de profissionais de diferentes níveis que se configuravam atraentes aos órgãos oficiais.

A autora (1971) salienta ainda que, nos registros identificados, percebeu-se que a influência da Psicologia, nas pesquisas em educação, tinha como objetivo desenvolver ações interventivas para a melhoria nos resultados escolares e educacionais no Brasil. Para evidenciar essas concepções de Gouveia (1971), Osmar Fávero (2012) afirma, no artigo “Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação”, publicado no periódico *Cadernos de Pesquisa*, que todo o levantamento histórico e as identificações feitas por Aparecida Joly Gouveia foram reproduzidos por outros pesquisadores da área de educação, gerando vários trabalhos posteriores e que, no seu artigo, a pesquisadora considerava três fases da pesquisa educacional:

- 1) desde a instalação do Inep, em 1938, até meados dos anos de 1950, quando os temas de pesquisa teriam sido eminentemente psicopedagógicos; 2) do desdobramento do Inep no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, e nos cinco Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs): Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador e Recife, quando a ênfase passou a ser sociológica; 3) a partir de 1964, quando foram desativados os centros de pesquisa, passando o núcleo oficial de pesquisas a localizar-se no Centro Nacional de Recursos Humanos, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), subordinado ao órgão de planejamento da União. Pelo menos até 1971, data do

estudo realizado, os temas foram marcados pelo economicismo, em particular voltando-se para a formação de recursos humanos (FÁVERO, 2012, p. 21).

Continuando com a análise, Gouveia (1971) enfatiza que o exame do material levantado em instituições de São Paulo e Rio de Janeiro mostra que esse material dizia respeito às pesquisas que haviam sido realizadas nos últimos cinco anos, concluídas e em andamento até julho de 1970, e essas pesquisas possibilitaram afirmar que estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos se apresentavam bem menos frequentes nas pesquisas que os estudos relacionados com a dinâmica interna das escolas.

Ainda sobre a análise dos temas pesquisados, a autora (1971) assinala que o material coletado/publicado e as informações obtidas por meio de questionários, junto aos sujeitos entrevistados nas instituições de ensino, diziam que os trabalhos realizados nas instituições de pesquisa se concentravam em certos temas que retratavam a caracterização do corpo discente, do corpo docente e a abordagem se direcionava mais a aspectos socioeconômicos, descrição de escolas, números de alunos, qualificação dos professores e matérias dos programas de ensino.

Considerando essas indicações, Gouveia (2005) chama atenção para uma reflexão mais direcionada sobre a pesquisa educacional no Brasil, quando evidencia aspectos abordados e a relação desses com a interlocução acerca de experiências vivenciadas no decorrer de suas pesquisas e de sua situação profissional e situações vividas, as quais foram marcadas por valores e sobre esses aspectos, sinaliza para a seguinte reflexão: “A primeira reflexão é a que me leva a apontar a necessidade de se proceder a um levantamento dos temas ou tópicos das pesquisas já realizadas no Brasil” (GOUVEIA, 2005, p. 143).

Nesse contexto, a autora (2005) conduz a atenção de que esse levantamento não deveria se restringir a apenas uma listagem como ela mesma realizou em 1971, mas, que deveria ir além do título da pesquisa. Ainda segundo a autora, seria interessante indicar a partir de um resumo, alguns aspectos, quais sejam:

As principais constatações, ou seja, o que já se sabe sobre o tema, com base nos dados analisados; apontar questões não esclarecidas ou insuficientemente tratadas; propor novas indagações ou hipóteses a partir do que tiver sido constatado (se cabíveis) (GOUVEIA, 2005, p. 143).

Além da consideração desses aspectos, o trabalho precisaria assinalar as tendências metodológicas pelas quais se norteiam a pesquisa, além de indicar claramente os marcos teóricos que as inspiram, o que, na sua visão, não é uma tarefa muito fácil, devido à dimensão

do Brasil e à falta de mecanismos de comunicação institucionalizado entre os centros de pesquisas devido à ausência de comunicação entre os pesquisadores. Esse tipo de tarefa conduziria a uma responsabilidade maior por parte do pesquisador quanto a assumir uma área ou um conjunto de áreas afins de pesquisa. Essa responsabilização poderia ser realizada através de critérios de relevância ou pelos problemas ou temas significantes para os profissionais envolvidos diretamente com a educação:

Uma solução alternativa seria a de se delimitarem as áreas a partir de um esquema preestabelecido. Apenas para ilustrar poder-se-ia sugerir aqui um esquema em que se considerassem, por exemplo, insumos, processos e produtos, subdividindo-se cada um desses aspectos em dimensões que pudessem ser atribuídas a diferentes pesquisadores, se julgado conveniente. (GOUVEIA, 2005, p. 143).

A criação desses critérios seria para evitar que ocorresse muitos estudos redundantes, ocasionando de uma maneira geral algo oneroso, tanto do ponto de vista de recursos financeiros, quanto humanos, pois, o trabalho realizado pela própria Gouveia (1970) demonstrou uma grande repetição de temas nas mais diversas regiões do país. Como à época da pesquisa não foram definidos critérios e nem foi feito um balanço geral, não foi possível verificar o interesse teórico ou a relevância prática do tema:

[...] inúmeros são os estudos já efetuados no Brasil sobre a origem socioeconômica do corpo discente de escolas de diferentes tipos. Contudo, não estou segura de que alguém, dentre os presentes, possa estimar, mesmo grosseiramente, o grau relativo de seletividade do ensino de diferentes níveis no Brasil, talvez nem mesmo em seu Estado (GOUVEIA, 2005, p. 144).

Quanto à questão das metodologias em relação aos trabalhos analisados, Gouveia (1971) explica que as pesquisas se davam, em sua maior parte, voltadas para estudos exploratórios e descritivos e essas pesquisas, segundo a autora (1971), conduziam a resultados divergentes ou não apresentavam nenhum resultado. No que diz respeito às características metodológicas das pesquisas desenvolvidas no período, a autora afirma que, em 1970, os pesquisadores tinham como justificativa para a implementação das práticas de estudos descritivos, a deficiência dos sistemas oficiais no que tange à coleta e à divulgação de estatísticas escolares.

Em síntese, as contribuições de Gouveia (1971, 2005) são de grande relevância para os estudos do tema *pesquisa educacional* porque servem para conduzir a compreensão sobre os objetos pesquisados, para ampliar o entendimento sobre a institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, a partir da criação dos Centros de Pesquisa por Anísio Teixeira, para

entender as políticas de financiamento e de desenvolvimento da ciência e para acompanhar a ampliação de conhecimento da educação.

Gouveia (1971, 2005) nos leva a refletir sobre as pesquisas publicadas depois de 1970, as quais são mais promissoras, retratam a evolução da educação, historicizam melhor a trajetória. Mas, através das evidências sinalizadas por Gouveia (1971, 2005), cumpre compreender que, ainda hoje, mesmo a pesquisa em educação tendo sido ampliada e se diversificado no Brasil, é importante estudar as questões relacionadas à diversificação de seus objetos e identificar as questões teórico-metodológicas desses objetos para que se trace um perfil do rumo que está sendo seguido no Brasil.

De acordo com Almeida (2018), a partir da pesquisa de Aparecida Joly Gouveia (1971) e, posteriormente, considerando os estudos de Luiz Antônio Cunha (1978)² é possível demarcar as seguintes fases históricas da pesquisa educacional no país, e questões de metodologia:

- a primeira fase, iniciada em 1938³, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), até meados dos anos de 1950;
- a segunda fase, originada em 1956, a partir da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), vinculados ao Inep, até o ano de 1964;
- a terceira fase, sinalizada após o golpe militar de 1964 até os anos de 1970, quando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram fechados;
- e a quarta fase, dos anos de 1971, caracterizada pelo papel preponderante desempenhado pelos programas de pós-graduação.

No contexto dessa compreensão, Gatti (2001) evidencia as “implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil”. Em seu artigo, a autora apresenta o desenvolvimento da pesquisa educacional e aborda questões relacionadas à teoria e ao método, com destaque para a importância dos anos 80, quando discute a “porosidade” (GATTI, 2001, p.66) das pesquisas educacionais e a questão da consistência metodológica.

Gatti (2001) mostra que o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil teve seu início nos anos 30, através das pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Nacionais de Pesquisas

² Luiz Antônio Cunha (1978) apresenta a quarta fase histórica da pesquisa educacional no país.

Educacionais (INPE) e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Naquele período, as pesquisas realizadas em universidades eram consideradas fracas. Foram estes e os centros que contribuíram para a institucionalização das pesquisas, para a discussão sobre métodos e técnicas de pesquisa e para a organização dos dados coletados pelas pesquisas:

[...] o Inep e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive os de natureza experimental. Seus pesquisadores atuaram também no ensino superior, por sua vez, professores de cursos superiores passaram a trabalhar nesses centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades nas décadas de 40 e 50 (GATTI, 2001, p.66).

Com a criação dessas instituições de pesquisas e centros, não há dúvida que foi criado no país, um clima favorável para a atividade científica. As primeiras temáticas, desenvolvidas em larga escala nas pesquisas em educação, estavam relacionadas a temas específicos:

[...] vive-se um momento de certa efervescência social e cultural, inclusive com grande expansão da escolaridade da população nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas, comparativamente ao período anterior. (GATTI, SILVA, ESPÓSITO, 1990 *apud* GATTI, 2001, p. 76). O objeto de atenção mais comum nas pesquisas educacionais passou a ser nesse momento a relação entre sistema escolar e certos aspectos da sociedade (GATTI, 2001, p. 67).

A partir da década de 70, houve certa ampliação dos temas estudados e diversificação na maneira como focalizá-los, assim como buscou-se um aprimoramento metodológico. No entanto, naquele período ainda prevaleceram os enfoques tecnicistas, mensuráveis e operacionais. Em contraponto, e como crítica a essa abordagem, surgem as alternativas metodológicas, tais como a pesquisa-ação,

[...] ocorre não só uma ampliação nas temáticas de estudo, mas, também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterização de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provém, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnósticos e avaliação, estratégias de ensino entre outros (GATTI, 2001, p. 67).

Naquele período, levantaram-se críticas relativas a questões de teoria e de método da pesquisa educacional, em que estas não se apresentavam bem resolvidas e os questionamentos deram impulso para novos trabalhos, os quais alimentaram a pesquisa em educação. Em relação a essas questões, uma das dificuldades da pesquisa foi a de construir categorias

teóricas consistentes e não se apropriar de outras categorias já recorrentes em outras áreas de conhecimento que, também, explicavam a complexidade das questões educacionais.

Essas dificuldades fizeram com que a pesquisa educacional mostrasse diferentes inspirações e tendências para certos temas e um dos grandes desafios foi em relação à cotação da estrutura dos fenômenos com a dinâmica e a cotação em sua concretude histórica social:

[...] A captação da estrutura desse fenômeno, bem como de sua dinâmica, não como ideias que delas fazemos, mas, com a captação em sua concretude histórico-social, como parece ser a exigência que se coloca para a pesquisa educacional, traz desafios teóricos e metodológicos que permanecem em aberto (GATTI, 2001, p. 70).

Em relação às dominâncias, pesquisa e ação, Gatti (2001) mostrou que a pesquisa em educação teve certo desenvolvimento em relação às convergências históricas, tendo refletido nas décadas de 80 e 90 e que estes modelos também estavam sendo desenvolvidos em outros países, mas, no Brasil chegou com um pouco de atraso e nem sempre tinha a mesma característica, apresentando-se um tanto simplificada em relação aos seus fundamentos:

[...]. Embora nem toda a produção assim se caracterize, boa parte dela reflete o que poderíamos chamar de modismos periódicos, provavelmente consequência da institucionalização e da ausência de uma tradição de produção científica nessa área de estudos entre nós (GATTI, 2001, p. 70.)

As dinâmicas da pesquisa ação nas décadas de 80 e 90 desenvolveram uma tendência de modelos de investigação que estavam sendo praticados nos Estados Unidos, Inglaterra e na França, lugares onde esse modelo teve grande impacto e foram marcadas por uma visão simplificada dos fundamentos da pesquisa educacional, o que caracterizou certo modismo que teve por consequência a não criação de uma tradição científica. Essas condições foram, também, associadas ao desenvolvimento de estruturas de hegemonias com relação à questão da pesquisa educacional, sua aceitação por certos grupos e a manutenção de posições nas instituições de pesquisa.

No tocante às questões institucionais, Gatti (2001) mostra que a falta de condição oferecida pelas instituições para o desenvolvimento da pesquisa educacional afetou a consolidação dos grupos de pesquisas, bem como diretamente os programas de pós-graduação *strictu sensu* e que as pesquisas, quase sempre, eram desenvolvidas por iniciativa individual. Gatti (2001) diz que “no final dos anos 80, solidificam-se tendências de trabalho – poderíamos dizer, começavam a formar tradição – enfrentando, todavia, condições institucionais internas ainda não tão favoráveis” (GATTI, 2001, p. 71.).

Gatti (2001) comenta que poucas eram as universidades brasileiras que priorizavam a pesquisa, pois a maioria estava voltada para o ensino e, principalmente, para o ensino

profissionalizante, quer fossem elas de natureza confessional ou privadas e, até mesmo, algumas públicas. Essas não possuíam estruturas que pudessem incorporar a produção do conhecimento de modo sistemático e nem, tampouco, estavam preparadas para discutir conhecimento. Essas voltavam-se para o consumo de um conhecimento que não produziam e com o qual não trabalhavam e nem pesquisavam, trabalhando com o conhecimento que absorviam e, assim, faziam a transferência desse conhecimento:

[...] O grande desenvolvimento no final da década de 80 e 90 de programas de mestrado e doutorado, com estímulos específicos à pesquisa e com avaliações periódicas, a redefinição das exigências para as carreiras docentes universitárias, trazem mudanças substantivas nesse quadro institucional (GATTI, 2001, p. 72.).

Gatti (2001) informa que, através dos programas de pós-graduação, houve incentivos específicos, que a pesquisa passou a ter avaliação periódica com a redefinição de exigências para as carreiras docentes universitárias e foi só, então, que ocorreram mudanças significativas nesse cenário.

É importante salientar que os anos 80 foram bem produtivos. Segundo Gatti (2001), apareceram contrapontos importantes, os quais foram decisivos para a pesquisa em educação. A autora chama a atenção para a publicação de dois artigos que trouxeram embates sobre as questões teóricas metodológicas, o artigo de Luna (1988), que trouxe a ideia de um falso conflito entre tendências metodológicas e o artigo de Franco (1988), o qual argumenta que o conflito entre tendências metodológicas não era falso (GATTI, 2001, p. 72):

Para Luna (1980, apud GATTI, 2001, p. 72), o pesquisador explicita sua pergunta, ou problema, com clareza, elabora os passos que o levam a obter informação necessária para responde-la e indica o grau de confiabilidade na resposta obtida, se é possível avaliar seu produto dentro do referencial próprio desse pesquisador (GATTI, 2001, p. 72).

Baseada nessa questão, procura-se demonstrar que os conflitos metodológicos seriam falsos, pois poderiam apresentar-se no âmbito de crenças de confrarias restritas e também aparecer através de outros vieses que estariam relacionados com as diferentes técnicas como explicitadoras de diferenças metodológicas e pelos confrontos entre tendências teórico-metodológicas, no sentido de que a verdade de um pudesse ser testada pela fragilidade de outra. Dessa maneira, tomava como base para a sua análise, demonstrando que a realidade empírica mesmo sendo complexa, também era objetiva. No entanto, Franco (1988, apud GATTI, 2001, p. 73) adota o seguinte ponto de vista:

[...] não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido, ou seja, parte da perspectiva de que o homem não é um ser meramente especulativo que precisa controlar sua subjetividade e “sair de si mesmo”, para gerar conhecimento científico. O pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos que as utilizam (GATTI, 2001, p. 73).

Neste sentido, Gatti (2001) demonstra que não caberia dicotomizar sujeito e objeto, nem teoria e prática. Para tanto, ela comenta que a formalização dos requisitos, requisitos que foram apresentados por Luna (1988) como requisitos básicos para qualquer pesquisa e metodologia, foram suficientes para expressar tendências metodológicas, mas não explicitou a abordagem teórica e não expôs o fio condutor que deu significado aos procedimentos adotados e à investigação de uma maneira geral. Gatti (2001) menciona, ainda, que o enfoque do real, a metodologia e teoria são indeterminantes, portanto, apresentam-se conflitantes.

No contexto desses conflitos aparece a pesquisa de abordagem qualitativa que sinalizou a possibilidade de métodos alternativos aos modelos experimentais e estudos empiristas. Esses modelos experimentais e estudos empiristas sustentavam a objetividade e neutralidade frente às alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas. Tais análises fazem parte de um universo heterogêneo de métodos e técnicas. Esses métodos e técnicas começam na análise do conteúdo e se encaminham pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, entre outros.

De acordo com Gatti (2001), esses conflitos foram importantes para o avanço da pesquisa educacional ocorrido nos anos 90, pois geraram conflitos em relação a posturas epistemológicas, métodos diversos e formas específicas de utilização de técnicas, avanços na explicitação do objeto e problemas de natureza institucional. Quanto aos procedimentos na investigação, Gatti (2001) demonstra, em sua análise, que problemas em relação ao uso de métodos na pesquisa educacional ocorrem tanto no Brasil quanto em outros países, prevalecendo a tendência em não se aprofundar em modelos e técnicas quantitativa:

Aqui se enquadra a questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números (GATTI, 2001, p. 74).

Nesse contexto, Gatti (2001) argumenta que não se dissocia os conceitos de quantidade e qualidade. Segundo a autora, considera-se que a questão quantidade é uma interpretação, uma tradução; é o significado de uma grandeza, é a forma como um fenômeno se manifesta, logo, o significado se dá na explicação atribuída a essa grandeza pelo qual o fenômeno se manifesta e que determina a interpretação quantitativa pela análise qualitativa.

Ainda na análise da investigação das pesquisas educacionais, Gatti (2001) considera que os estudos de natureza qualitativa não podem ser banalizados, mas, a autora reconhece que, ultimamente, entre os pesquisadores da área educacional, há uma busca de alternativas aos procedimentos tradicionais de pesquisa, isto é, aos procedimentos que eram utilizados nas pesquisas anteriores.

Os impactos sociais causados pela pesquisa educacional, segundo a autora, só foram possíveis de serem percebidos após entrevistas realizadas com pesquisadores e com funcionários das secretarias de educação envolvidos no processo do ensino nos níveis fundamental e médio e com isso, foi possível identificar os fatores que influíram nesse processo:

[...] Os fatores aos quais se atribuem, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou as inovações do sistema educacional, bem como pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais (GATTI, 2001, p. 77).

Diante do cenário apresentado por Gatti (2001), entende-se que existe uma dificuldade por parte dos gestores escolares em fazer uso dos resultados das pesquisas educacionais para a formulação, realinhamento e desenvolvimento de seus projetos porque falta integração tanto por parte dos órgãos e institutos que produzem pesquisas, quanto pelos órgãos que seriam os consumidores dos resultados de pesquisa, assim como falta melhoria na comunicação e na divulgação dos dados, ou seja, dos resultados das pesquisas.

A autora chama atenção para as importantes informações advindas desses dados. Essas informações devem ser consideradas pelos pesquisadores quando mostram que os entrevistados revelam uma concepção muito idealista quanto à relação “pesquisa versus política versus ações educacionais”. Considera que estas falas não condizem com as perspectivas de produções históricas de relações, sejam estas voltadas para objetos da cultura ou em relação a movimentos político-sociais e, portanto, a leitura do que se produz no contexto acadêmico é polissêmico e ocorre no decorrer do processo de alienação histórico-social e que além disso existe a questão do fator tempo.

No que concerne ao fator tempo, Gatti (2001) considera os tempos que são atribuídos aos caminhos da investigação científica e a sua disseminação são bem diferentes do tempo de sua execução, de seu desenvolvimento:

[...] enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações que lhes foram disponibilizados em outra oportunidade. [...] em uma temporalidade histórica (GATTI, 2001, p. 78).

Chamando atenção para esses questionamentos, a autora traz como exemplo os estudos relativos às questões de fracasso escolar e à necessidade por uma melhor qualidade de ensino demonstrados nas políticas educacionais dos anos 90 quando foram utilizadas informações baseadas em pesquisas dos anos 70 e 80. No entanto, a autora mostra que esse impacto não assume a feição do que se tinha idealizado tanto nas reflexões, quanto nos desejos dos pesquisadores, mas, sim, nos interesses dos poderes que atuam nas instituições sociais, em um determinado período e conjuntura, bem como, chama atenção para a porosidade existente e as possíveis implicações nas políticas educacionais onde a pesquisa apresenta-se determinada pela formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino:

[...] por outro lado, não deixam de receber novas informações que se confrontam ou se integram às que já tem. Então o processo tem aspecto de sucessividade e de simultaneidade, num contexto institucional que é histórico, histórico, pessoal e social. Alguns permanecem na escola ensinando, outros vão desempenhar outras funções, técnicas ou administrativas, ou normativas, mas portando consigo a base, mesmo que transformada, com a qual adentraram na seara da educação (GATTI, 2001, p. 79).

No que concerne ao papel social para a consistência metodológica, Gatti (2001) diz que a credibilidade dos resultados das pesquisas dentro e fora do ambiente acadêmico tem a ver com os métodos de trabalho dos pesquisadores, apesar de que tudo depende dos jogos de forças sociais. No entanto, afirma que isso merece ser melhor analisado e estudado:

É como se houvesse uma sensibilidade social ao que é mais rigoroso, ou confiável, ao menos frágil metodologicamente, que não se pode demolir facilmente pelas lacunas nas coletas de dados ou análises, e que, também, não se pode contra argumentar com facilidade (GATTI, 2001, p. 80).

A autora ainda indica que, nesse processo de impacto social, houve consequências da aplicação de seus resultados nos sistemas escolares, tanto nos efetivos, quanto nos sistemas não efetivos e que, por sua vez, tal consequência serve para medir a consistência de seus resultados. Por outro lado, o conhecimento gerado, através da pesquisa, consegue chegar a um nível de consistência e impactar no real, tocando nos pontos críticos e concretos.

Apesar da importância, não se considerou que esta questão fosse extremamente relevante. A intenção foi mostrar que, apesar de existirem vários estudos, ainda pouco se sabe sobre a pesquisa educacional brasileira. Nesse contexto, a autora chama atenção para a tentativa realizada em 1970, quando a autora relacionou pesquisas educacionais no Brasil, procurando olhar com uma visão otimista para a situação, uma vez que entende que houve certo avanço e que nos dias atuais muito se tem feito em relação à pesquisa em educação no Brasil. Dentre essas iniciativas, a autora destaca não só o investimento financeiro, bem como, o entusiasmo, tanto na coleta quanto na análise dos dados para esse fim. Mas, apesar de todo esse investimento pelas instituições públicas, Gatti (2001) salienta que algo tem sido feito de maneira equivocada, pois mesmo com as informações já reunidas, ainda não se tem uma ideia clara sobre o conhecimento sobre a educação no Brasil.

No que concerne aos aspectos quantitativos, a autora mostra que ainda existe uma defasagem e informações bem restritas a respeito dos dados de pesquisa que são levantados tanto no âmbito do país, quanto no âmbito dos estados. Diante desse cenário, ela sugere que seja realizado um esforço para que se proceda um balanço geral de aspectos que sejam essenciais para se prosseguir de maneira profícua a pesquisa educacional no Brasil.

De acordo com as sugestões existentes, a pesquisa sobre a educação brasileira deveria iniciar com uma pesquisa bibliográfica que envolvesse trabalhos publicados e não publicados e que se ancorasse nas estruturas das estatísticas educacionais que já se encontram disponíveis. A partir desse levantamento dos dados estatísticos seriam identificadas lacunas e incongruências as quais seriam disponibilizadas para os órgãos governamentais para que pudessem processá-las em termos de políticas educacionais.

Ainda com a preocupação com a qualidade da pesquisa educacional, outra autora, publicando um artigo no mesmo ano que Bernadete Gatti publicou – 2001 - vai discutir a pesquisa em educação no Brasil: Marli André (2001). André (2001) chama atenção para a importância e o cuidado que se deve ter em relação à qualidade das pesquisas que estão sendo produzidas em educação. Em seu artigo “Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade”, a autora aborda a importância da busca pelo rigor e pela qualidade relativa à pesquisa em educação, tanto no que concerne a referenciais, quanto às questões metodológicas. André (2001) ressalta que, nos últimos anos, tem sido questionada a natureza das produções em educação com relação aos critérios de cientificidade e aos métodos e técnicas de pesquisa. Nesse contexto, a autora sugere a discussão de alguns aspectos que dizem respeito à pesquisa educacional, quais sejam:

O que se considera uma boa pesquisa em educação?

Devem existir padrões universais dentro desse campo tão amplo e tão diverso de pesquisa?
 Se vamos responder positivamente a esta questão, e quem deve criar esses padrões?
 Com que meios?
 Se foi possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses padrões, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso? (ANDRÉ, 2001, p. 52).

André (2001) mostra que todos esses questionamentos geraram um intenso debate em torno da produção da pesquisa em educação, por ocasião da reunião da Academia Nacional de Educação, em 1991, chegando à criação de um grupo de estudos para analisar essas questões, e após oito anos, a conclusão que esse grupo de estudos chegou foi a de que, para assegurar a qualidade da pesquisa em educação, seria preciso “promover o debate nas universidades, nas escolas, nas agências de fomento, nas revistas, na internet, de modo a criar meios para que possam emergir concepções consensuais do que seja uma ‘boa’ ou ‘má’ pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p.52). Essas ações foram consideradas importantes para que se entendesse a razão pela qual os pesquisadores, nos últimos anos, se preocuparam em redefinir critérios para julgar os trabalhos científicos e para essa compreensão se mostrou a importância de entender as mudanças ocorridas na pesquisa em educação nas áreas de humanas e sociais.

A autora informa que nos últimos 20 anos houve um crescimento expressivo nas pesquisas em educação motivado pela expansão da pós-graduação, o que influenciou nas mudanças das temáticas e nos problemas abordados, assim como nos referenciais teóricos e nas abordagens metodológicas. André (2001) frisa ainda que os trabalhos desenvolvidos, nas décadas de 60 e 70 e as análises do contexto da época geraram impactos sobre os produtos das pesquisas na década de 80 e que estes foram gradativamente sendo substituídos por temáticas voltadas para os fatores extraescolares e na sequência, a preocupação investigativa passou a ser com os fatores intra-escolares:

[...] é o momento em que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e avaliação (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Nesse sentido, André (2001) considerou que as questões genéricas foram afunilando para a análise de problemas mais pontuais de contexto específico. Nesse contexto, não mais se lançou mão, somente, do auxílio da Psicologia e da Sociologia. Buscou-se, também, apoio na Antropologia, História, Linguística e Filosofia, demonstrando que, para se compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação, apela-se para o caráter multi/inter/transdisciplinares nos tratamentos multidimensionais. A autora justifica que a diversificação e a complexidade dos temas e das abordagens metodológicas ocorreram entre os anos de 80 e 90, momento em que os estudos qualitativos ganharam força, devido ao

contexto de produção dos trabalhos de pesquisa, em decorrência da expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e devido às novas modalidades de investigação que questionaram os instrumentos teóricos metodológicos disponíveis e os parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico.

A autora pontua que o final dos anos 80 foi marcado pela variedade de enfoques e de abordagens que colaboraram para um debate salutar sobre o conflito de tendências metodológicas e as diferenças de pressupostos epistemológicos das abordagens, fazendo com que os pesquisadores buscassem o debate trazido pelos autores que discutiam o conceito de cientificidade, voltando-se, na década de 90, para problemas que emergiam do uso de novas abordagens da pesquisa. André (2001) caracterizou que a diversidade de temáticas, enfoques e métodos identificados em um contexto conduziu a questionamentos de diferentes ordens no cenário da pesquisa em educação, dos quais cita-se:

1. O que caracteriza um trabalho científico? Qual a relação entre conhecimentos científicos e outros tipos de conhecimento? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos.
2. Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos.
3. Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta e análise dos dados? São questões voltadas aos pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto nas que abordam um grande número de observações (GATTI, 2001, p.55).

Segundo André (2001), é extremamente interessante que seja examinado cada um desses questionamentos, pois é importante saber qual é ou qual deve ser o propósito da pesquisa, para que ou para quem se deve produzir os conhecimentos, pois essas são questões que se fazem presentes no debate acadêmico. No que diz respeito ao fazer ciência ou política de intervenção, a autora manifesta que, se para alguns a pesquisa objetiva a geração de novos conhecimentos, para outros, a pesquisa busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. Mas André (2001) entende, ainda, que, por um lado, existem alguns pesquisadores que centram sua atenção no desenvolvimento da pesquisa, no tipo de conhecimento que está sendo gerado, e por outro lado, outros pesquisadores, por sua vez, se preocupam com os achados de pesquisas, sua aplicabilidade e utilidade social.

Com relação a essas questões, André (2001) expressa que outra pesquisadora, que provoca instigantes questões nessa discussão sobre a pesquisa em educação é Marília G.

Miranda (2000), quando faz a abordagem, em relação ao tema, articulando “ensino e pesquisa no debate contemporâneo”. Nesse debate, Miranda (2000) traz a questão da formação de professores e também procura comentar a literatura acerca da formação do professor reflexivo e pesquisador. Trata, também, das relações entre conhecimento acadêmico e conhecimento dos profissionais práticos, fazendo uma crítica pesada ao elitismo da universidade. A autora chama atenção, ainda, para a sua experiência, mostrando o quanto é difícil conciliar as duas linhas, ou seja, o papel de ator e de pesquisador na busca do equilíbrio entre ação e investigação, pois existe risco de se encantar com a ação e se afastar da busca pelo rigor na pesquisa.

Quanto ao julgamento das pesquisas em educação, a autora mostra que os critérios de julgamento são mais utilizados para obter financiamento, tanto pelas agências de fomento quanto pelos programas de pós-graduação. Nesses casos, a concessão de recursos depende de pontos ou notas atribuídas ao trabalho de pesquisa.

Diante da necessidade de atribuição de critérios para validação do trabalho científico, critérios que vão desde a validade e fidedignidade, a autora questiona se estes seriam suficientes ou se seria necessário recorrer a novos critérios e mais, quem definiria esses novos critérios? Que concepções de conhecimento iriam apoiar esses critérios? Segundo André (2001), estas questões começam a surgir no final do século XIX, quando os cientistas sociais começam a questionar os modelos de pesquisas e a perceber que esses são insatisfatórios para que se compreendam os fenômenos sociais. A partir desse momento, surge o questionamento por parte desses pesquisadores quanto aos pressupostos, métodos de pesquisas e critérios de julgamento dos trabalhos científicos.

André (2001) enfatiza também que a falta de domínio dos pressupostos teóricos dos métodos e das técnicas em pesquisa educacional, falta identificada a partir de leituras realizadas nos trabalhos de revisões de pesquisas feitos por André (2000), Carvalho (1999), Gatti (2000) e Warde (1993), aponta as fragilidades metodológicas dos estudos e pesquisas da área de educação:

[...] por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico. Isso é válido para os estudos do tipo levantamento (survey) (ANDRÉ, 2001, p. 61).

Ainda no que concerne aos pressupostos metodológicos, André (2001) indica que merece séria consideração, principalmente, por parte dos orientadores dos diversos programas de pós-graduação e assinala, ainda, que esses problemas têm surgido mais em trabalhos

desenvolvidos nos programas de pós-graduação. Quanto às condições estabelecidas concernentes à produção do conhecimento, a autora chama a atenção para as condições reais de produção de conhecimento, focalizando as condições as quais os pesquisadores se submetem para desenvolver as pesquisas e, considerando a produção científica dos discentes, atentando para as condições cotidianas que os pós-graduandos enfrentam ao realizar seus trabalhos.

André (2001) evidencia ainda que, em relação aos mestrados, o tempo é muito curto para a formação de um pesquisador e isso, compromete de certa forma a qualidade da produção científica, principalmente, se estes, durante a graduação, não tiveram a oportunidade de passar por um programa de iniciação científica. Em relação aos doutorandos, o tempo já é bem maior, frente à quantidade de disciplinas a cumprir e a experiência que já trazem do mestrado. Mas, mesmo que os doutorandos tenham tido experiências de pesquisa, ainda, são identificadas dificuldades para o desenvolvimento de seus trabalhos. Muitas vezes, essas dificuldades estão relacionadas à falta de condições concretas já que muitos doutorandos mantêm suas atividades profissionais.

André (2001) reconhece que todas essas dificuldades e limites têm influenciado diretamente na qualidade das pesquisas em educação. Muitas vezes, esses trabalhos são produzidos, faltando um arcabouço teórico e cuidados metodológicos bem definidos. Por sua vez, no que diz respeito à produção de professores, ou seja, de docentes pesquisadores, tal produção demonstra que, nos últimos dez anos, algumas mudanças ocorreram nas condições oferecidas para a produção da pesquisa em educação, dentre elas, a redução dos financiamentos para pesquisa pelas agências de fomento e a subtração acentuada do tempo do docente para a pesquisa. Essa diminuição do tempo dos docentes para a pesquisa ocorreu por conta da não abertura de concursos públicos para vagas de docentes que se aposentaram e por conta do enxugamento de quadro de docentes, sobrecarregando aqueles que permaneciam na universidade, com aulas, comissões, reuniões, pareceres etc., e, portanto, reduzindo o tempo necessário para dedicação à pesquisa.

Considerando especificamente, a questão da fundamentação teórica das pesquisas em educação, José Mário Pires Azanha, em seu livro “Uma ideia de pesquisa educacional” (2011), analisou a questão teórica no processo de investigação educacional, onde discutiu o papel e o lugar da teoria na pesquisa em educação.

Azanha (2011) entende que a pesquisa não é uma questão metodológica. Nessa direção, ele critica a ciência e sua prática, em relação ao método científico. Em suas discussões, o autor refere-se aos resultados de pesquisa em educação como sendo uma

pesquisa que não deve se ater apenas aos fatos educacionais, afirmando a importância de as investigações serem conduzidas a partir do domínio da teoria, como uma das regras científicas e do cuidado com o trabalho científico. Na sua análise, Azanha (2011) destaca os problemas que aparecem no uso da teoria, na fundamentação teórica e critica a falta de rigor científico na investigação quando afirma que: “[...] não há teorias científicas descomprometidas com uma particular concepção de ciência, e que qualquer crítica que não leve em conta esse fato básico deve por isso mesmo ser desconsiderada” (AZANHA, 2011, p.19).

Em sua abordagem, Azanha (2011) aponta para a existência de algumas fragilidades quanto a certas posições que até parecem ser bem firmes e definidas no campo da pesquisa educacional. No entanto, quando Azanha (2011) se refere à proposta da investigação científica, o autor procura direcionar sua reflexão a partir de alguns pontos que considera importantes para esta abordagem, entre esses, analisa a “investigação em busca de uma tecnologia educacional”. Na análise dessa questão, o autor menciona a má qualidade científica, diz que é preciso saber identificar as falhas metodológicas que aparecem em um trabalho de investigação, mas, que, no entanto, é preciso ter calma, ir agindo de maneira cautelosa para não radicalizar no sentido de determinar, a partir do momento em que se encontrou falhas na pesquisa, que esse trabalho perdeu seu valor científico.

Nesse sentido, o autor chama atenção quanto ao trabalho de pesquisa, ponderando que não é regido pela neutralidade, pois a ciência não é neutra. Segundo Azanha (2011, p. 85), “[...] qualquer descrição [...] representa sempre um compromisso teórico e nessas condições, [...] é inapelavelmente parcial, é apenas um ponto de vista dentre uma infinidade possível”, destacando, portanto, mais uma vez, a importância da perspectiva teórica adotada no processo de investigação científica.

Quando faz essa abordagem, Azanha (2011) explicita que a pesquisa científica se mobiliza de maneira mais eficaz quando todos os setores da investigação caminham por um discurso crítico sobre ciência; argumenta, também, que, para se fazer ciência, não existe um manual esteja iniciando na pesquisa com pesquisadores mais experientes, de maneira institucionalizada, pode ser uma estratégia a ser desenvolvida.

Azanha (2011) considera que um processo de investigação não se fixa ou se inicia no método de pesquisa, e mostra que a teoria é condutora de todo o processo de investigação. Azanha (2011, p. 78), diz também que “[...] os roteiros metodológicos são ilusórios a quem não definiu uma perspectiva teórica para estudo da realidade”. Nesse contexto, a realidade educacional pesquisada depende de uma perspectiva teórica, “[...] é preciso que os fatos potencialmente totais sejam detectados por um observador teoricamente sensibilizado para a

descoberta do universal no particular” (MERTON, 1964, p. 114 *apud* AZANHA, 2011, p.130).

Quando Azanha (2011) refere-se à pesquisa no campo da educação, o autor mostra que devido à escassez de oportunidades institucionais, essa pesquisa vai mais para a questão do discurso e procura identificar a fragilidade apresentada em algumas posições aparentes que estão muito bem estabelecidas no campo da pesquisa educacional. Para discutir essas fragilidades, o autor procurou examinar uma das grandes vocações da investigação educacional que tem como proposta criar bases científicas de uma ampla tecnologia. Nessa trajetória investigativa, ele diz que nos momentos atuais se difunde que o progresso tecnológico é um resultado do progresso científico, e que o conhecimento científico da realidade não, necessariamente, tem como decorrência natural conduzir o pesquisador a intervir na realidade, pois, nesse sentido, a pesquisa educacional seria um ponto de partida para o conhecimento de uma realidade.

Para Azanha (2011), a teoria é central no processo de investigação científica. É condição prévia e ao mesmo tempo mediadora de um processo investigativo, de outro modo, compreende que a teoria não detém a revelação de uma realidade, sendo preciso a realização de análises dos fatos educacionais:

[...] abstrações essenciais ao trabalho teórico, não são suficientes para elucidar-nos sobre situações educacionais concretas historicamente situadas. Enfim, a indispensável orientação teórica [...] é simples ponto de partida, condição prévia, e não pode dispensar o próprio estudo (AZANHA, 2011, p. 54 – 55).

Quando Azanha (2011) refere-se à má qualidade científica em uma investigação, diz que esta pode ser percebida através da falha metodológica que pode se apresentar nos seguintes itens: registro das observações pelo pesquisador, má validação dos instrumentos de coletas de dados, ambiguidade conceitual de termos relevantes para a pesquisa, imprecisão na aplicação das técnicas de análise e na incoerência da argumentação e que todas essas falhas são possíveis de serem identificadas. No entanto, o autor diz que o entendimento ou a percepção dessa má qualidade científica em uma pesquisa e a presença de falhas metodológicas representam apenas a substituição de uma dificuldade vagamente formulada por outras que são mais específicas e bem mais impactantes na história da ciência.

A teoria, além de elemento prévio para o trabalho de pesquisa, possui a função de ser mediadora do processo de investigação científica, não sendo possível sem a teoria, a realização do trabalho de pesquisa científica, a obtenção de resultados que expliquem as relações que constituem os fatos educacionais. Azanha (2011) acrescenta que é indispensável

a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual.

O autor destaca também que, apenas, o uso da teoria no processo de investigação, sem a realização de análise que acompanhe o referencial teórico adotado, conduz a pesquisa para resultados não científicos, resultados que são marcados pela especulação quanto aos aspectos educacionais pesquisados:

[...] o exagero a que podemos ser conduzidos quando, ao invés de utilizar teorias abrangentes para orientar estudos descritivos específicos, entregamo-nos, a partir delas, a um dedutivismo inapropriado e que apenas pode produzir discursos ideológicos pretensamente explicativos (AZANHA, 2011, p. 61).

Com isso, evidencia que a presença da teoria no processo de pesquisa produz consequências para o processo investigativo: sem a presença da teoria no trabalho de pesquisa, os fatos observados, o material empírico que constituem parte da pesquisa, tornam-se um amontoado de informações e impedem a realização de análise sobre os fatos educacionais: “[...] a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado” (AZANHA, 2011, p. 21). Todavia, Azanha (2011) afirma que o processo de investigação não pode ser induzido de modo apressado, com finalidade de produzir resultados para a satisfação de interesses que sacrifiquem as normas científicas para a condução do trabalho de pesquisa:

[...] a meta da ciência é estreitada pela ânsia de obtenção de resultados práticos, é inevitável de imediato o sacrifício dos objetivos teóricos permanentes da investigação científica e, em consequência, a longo prazo, também da obtenção de frutos práticos (AZANHA, 2011, p.34).

O pesquisador deve saber distinguir o que é uma pesquisa científica, o respeito à condução do processo baseado nas normas da ciência e o que é uma pesquisa realizada ou conduzida por modismos. Esses modismos são capazes de sacrificar os resultados das pesquisas visto que o processo de pesquisa se inicia com as respostas pré-concebidas. Para Azanha (2011, p, 210), “[...] resta ao pesquisador refratário à preocupação teórica [...] o levantamento de dados a propósito daqueles assuntos que o debate político ou o modismo pedagógico fez aflorar [...]”. Tão preocupante quanto à ausência de resultados sem fundamentação teórica é constatar o trabalho de pesquisa condicionado por questões ideológicas.

Nesse sentido, Azanha (2011) externaliza que a teoria é uma construção e destaca que a construção teórica não é proveniente de uma inspiração, também não se esgota em uma só

interpretação, é sempre provisória, A teoria é condição prévia e mediadora do trabalho de pesquisa e junto com o trabalho empírico possibilita maior alcance de entendimento e de estudo da realidade

O autor chama atenção também para as várias falhas que já ocorreram em pesquisas que não impulsionaram o conhecimento científico, mas que esses exemplos não podem ser tomados como justificativas para a displicência metodológica. No entanto, a partir desses exemplos, fica a evidência de que não se pode interpretar falhas metodológicas como indicação segura de ausência de valor científico. Essas falhas podem alterar ou não o valor científico da investigação.

Azanha (2011) aponta, ainda, que nessa situação, a falha metodológica vincula-se a uma violação de regra, de transgressão de normas de um determinado código metodológico previamente estabelecido e universalmente aceito. Então, o autor diz que existe a impossibilidade de se passar de considerações abstratas sobre qualidade científica da pesquisa para avaliações, numa situação concreta, pois não há critérios estabelecidos para se afirmar se houve ou não violação de uma regra e se esta é ou não tolerável, sem comprometer o padrão científico proposto pela investigação.

Azanha (2011) afirma, ainda, que mesmo quando se identificam casos de violação de regras lógicas fáceis de serem identificados, não se tem como avaliar os limites toleráveis de sua transgressão. Para isso, ele usa como exemplo de transgressão dessas regras a manifestação de “strawson”, a qual mostra que “não se pode explicar de maneira cabal o que seja uma contradição levando em consideração apenas os agrupamentos verbais”, e enfatiza que isso explica a inevitabilidade de considerações contextuais até mesmo no sentido de determinar, inequivocamente, se um determinado texto contém ou não afirmações incoerentes. Segundo Azanha (2011), esta afirmação está voltada somente para a análise do uso dos aspectos lógicos da linguagem.

Outra questão indicada por Azanha (2011), em relação à má qualidade científica, aparece quando se reporta a considerações de Feyerabend ao referir-se à história da ciência, que não só repele a condição de coerência como desejável, como mostra que sua estrita observância pode ter um efeito paralisante sobre a descoberta científica, quando se abandona fatos que contrariam ou contradizem teorias já aceitas.

Nesse sentido, de acordo com Azanha (2011), é complicado concluir que a má qualidade científica de uma investigação, considerando as falhas metodológicas, seja de fato algo que possa anular um conhecimento científico. A qualidade de uma pesquisa não pode ser examinada de maneira isolada, pois essa qualidade não está separada de outros elementos do

código metodológico que podem ser considerados como falhas ou transgressões, mais ou menos graves. Porém, o código metodológico é inseparável de uma particular concepção de ciência, sendo isso importante para tornar uma falha metodológica admissível ou aceitável para um determinado grupo que segue um determinado código metodológico.

Essa visão está sustentada no entendimento de que não há teorias científicas descomprometidas com uma particular concepção de ciência e no entendimento de que qualquer crítica que não seja capaz de levar em conta esse fato, considerado básico, possa ser desconsiderada. Em se tratando de qualidade científica da pesquisa, Azanha (2011) informa que, ao examinar essa qualidade, é preciso reconhecer e considerar a teoria da ciência subjacente aos esforços da investigação, pois se esses critérios forem desconsiderados qualquer discussão se torna inútil.

Outro ponto considerado pelo autor é de que é necessária uma reflexão constante, em se tratando de qualidade na pesquisa educacional. Para acompanhar essa qualidade, o referido autor, reconhece que ao examinar determinadas publicações, é possível perceber a que categoria ou a que linha de investigação estão voltadas aquelas pesquisas e para que questões práticas elas estão voltadas, pois elas são orientadas por uma incessante busca de resultados práticos, denotando o que Azanha (2011) reconhece como “praticismo na pesquisa educacional”

Azanha (2011) chama atenção para o fato de que ao aparecer claramente esse praticismo nas pesquisas é porque foi percebido que, nos mais variados níveis escolares, existe a necessidade de uma intervenção rápida e clara voltadas para a prática e que essas tomadas de decisão precisam estar respaldadas e fundamentadas por pesquisas sobre a intervenção em um determinado problema.

Com relação à questão teórica e aos aportes metodológicos sobre pesquisa em educação, é importante salientar que Azanha (2011) apontam para a necessidade do cuidado quanto à definição do método, da metodologia e de um aporte teórico que possa sustentar os achados encontrados nas pesquisas em educação no sentido de garantir a fidedignidade dos resultados das pesquisas.

A reflexão sobre pesquisa em educação no Brasil, nesse trabalho, parte do pressuposto das considerações acerca das fragilidades metodológicas, apontadas e percebidas no decorrer das leituras de materiais de pesquisadores da área de educação, que trazem uma marcante experiência com esse campo do conhecimento científico e que chamam a atenção para o cuidado que devemos ter em relação ao suporte teórico-metodológico nas pesquisas,

para que os resultados não sejam comprometidos e nem saiam da proposta da produção científica.

A partir do momento em que se pensa em elaborar uma proposta ou um projeto para realização de uma pesquisa, surge a necessidade de o pesquisador realizar algumas definições necessárias ao contexto da metodologia a fim de que tenha êxito da produção científica. Dentre esses requisitos, destacam-se o tipo de pesquisa a ser realizada, os objetivos pretendidos, quais caminhos serão percorridos para atingir os objetivos propostos, o método a ser empregado na análise das informações coletadas e outros requisitos. Entretanto, é importante que o pesquisador tenha conhecimento do uso dos instrumentos adequados, os quais possam permitir encontrar as respostas para as perguntas da pesquisa ou ao problema levantado.

2 CURRÍCULO: HISTÓRICO, TRAJETÓRIA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Para escrever sobre as pesquisas em currículo foi necessária uma compreensão do tema em si, “*currículo*”, logo, entender o seu significado e considerar as teorias que sustentam esse objeto no campo da educação, essa etapa foi necessária para a identificação do material empírico da nossa pesquisa. Sendo assim, neste capítulo, enfatizaremos a trajetória histórica, conceito e algumas formas de entender o que é currículo, enfatizando as teorias mais contemporâneas sobre currículo.

Para Moreira (2002), no que concerne aos estudos sobre currículo, existe uma grande preocupação no sentido de sua abrangência. O autor informa que as preocupações nesse campo são recentes, tendo iniciado no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos da América, onde os pesquisadores se preocuparam em responder, por meio de organização do sistema escolar e de seu currículo, às mudanças econômicas, culturais e políticas em processo naquele país. Esse debate realizado pelos pesquisadores estadunidenses inspirou os estudos curriculares dos pesquisadores brasileiros, influenciando, de alguma forma, sobre a discussão inicial em torno do currículo escolar no Brasil.

Conscientes da presença dessa influência norte-americana nos estudos sobre o tema *currículo*, os pesquisadores brasileiros passaram a se preocupar com o rumo que estava tomando esse debate no Brasil. Esta percepção os levou à mobilização para encontrar um caminho capaz de identificar uma relação entre as influências teóricas estadunidenses e as questões curriculares da escola no Brasil.

Na compreensão de que o currículo é um elo de organização do sistema escolar, Moreira (2002) argumenta que o currículo funciona como o coração da escola, como um espaço central onde os sujeitos agem em todos os níveis e que os tornam responsáveis por sua elaboração, afirmando, portanto, a importância do currículo, atualmente. O autor reconhece que sua concepção tem assumido diferentes sentidos e tem retratado o que, historicamente, entende-se por educação e indivíduo educado. Esse retrato ou esse panorama curricular reflete as influências teóricas presentes no debate sobre questões curriculares (MOREIRA, 2002).

A respeito dessa evolução no campo do currículo, Moreira (2002) defende a ideia de que a compreensão quanto ao surgimento e ao desenvolvimento do campo curricular, como plano de curso no Brasil, somente pode ser obtida se superarmos as falhas de interpretações reducionistas do fenômeno da transferência educacional e da história do currículo. Nesse

sentido, o autor reconhece que, nos momentos atuais do século XXI, o campo do currículo vem passando por um processo de internacionalização, cujos primeiros sinais já se fazem sentir.

Segundo Moreira (2002), criaram-se espaços transnacionais, em que acadêmicos de diferentes localidades buscam participar do reenquadramento e do descentramento de suas próprias tradições de conhecimento, assim como negociar a confiança recíproca indispensável para um trabalho coletivo. A internacionalização de um campo, tão afetado por culturas nacionais distintas, tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas.

Nessa perspectiva de compreensão, o campo do currículo tem se diversificado bastante nos últimos anos. Mas, diante desse crescimento, são necessários esforços no sentido de desenvolvimento de análises consolidadas das produções científicas sobre *currículo*. Essas análises deverão trazer elementos teóricos e empíricos, de uma maneira geral, que contribuam para entender os caminhos que estão sendo seguidos, as tendências que estão surgindo, as lacunas deixadas pelo debate e as influências sobre as políticas públicas de educação, conforme aponta Moreira (2002):

O campo tem-se ampliado e diversificado cada vez mais. Produzem-se, com regularidade crescente, teses, dissertações, documentos oficiais, artigos e livros sobre currículo. Faz-se necessário, portanto, analisar mais profundamente esse conjunto de textos para que melhor se compreendam os caminhos seguidos, as tendências, os processos de produção, as conquistas, as lacunas, bem como as possíveis influências na determinação de políticas e de práticas (MOREIRA, 2002, p. 83).

Neste sentido, cumpre externalizar a importância de fazer essas identificações na pesquisa em currículo para que se estabeleça um cenário de como está sendo direcionado o debate sobre a questão curricular, no Brasil. Sobre o tema, Silva (2010) apresenta um panorama sobre as teorias do currículo, a partir das diversas abordagens que envolvem o debate sobre o currículo, organizando esse debate em torno de três conjuntos conceituais: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. A partir dessa organização, Silva (2010) traz algumas indagações, quais sejam:

O que é uma teoria do currículo? Onde começa e como se desenvolve a história das teorias do currículo? Quais são as principais teorias do currículo? O que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas do currículo? E estas das pós-críticas? (SILVA, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, Silva (2010) destaca a importância de se conhecer as teorias do currículo, pois esse entendimento leva a reconhecer o que cada teoria concebe como currículo e como cada uma destas teorias constrói sua definição de currículo. Deve-se considerar, também, o que cada teoria admite como o conhecimento a ser ensinado sobre as identidades que os alunos devem construir e o como cada teoria discute as bases sobre as quais as relações de poder, presentes nas relações sociais, estão assentadas. Silva (2010) acrescenta que, na discussão curricular, na opção por determinada teoria curricular, é preciso responder à questão sobre qual sociedade e qual tipo de ser humano se deseja formar:

[...] será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? (SILVA, 2010, p. 15).

A partir dessas questões, Silva (2010) considera que, para cada tipo ou modelo de cidadão, cabe um tipo de conhecimento. Dessa forma, também cabe um tipo de currículo e uma questão de identidade ou de subjetividade, que será construída pelas diferentes perspectivas curriculares. Por isso, é importante entender o significado de teoria como discurso ou texto político, quando uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo, porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. Segundo o autor, uma teoria curricular ou um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que, efetivamente, faz é produzir uma noção de realidade:

[...] é preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2010, p.17).

Lopes e Macedo (2011) trazem uma outra perspectiva para a discussão curricular. As autoras enfatizam que, há algum tempo, tem se procurado historicizar a trajetória dos estudos curriculares, a partir do referenciamento de autores e de fundamentos, os quais se tornaram relevantes à historiografia desses estudos. Nesses estudos, têm se procurado entender o processo de evolução das questões curriculares.

Mediante esse entendimento e através das descrições e abordagens, ao longo desse processo, as autoras assumem a impossibilidade de uma resposta objetiva para a questão. Lopes e Macedo (2011) mostram que não existe um conceito estático, pronto e unificado, e

sobre isso, têm procurado discutir os diferentes movimentos que vêm sendo objeto desse estudo no processo de construção do currículo, onde está explícito nas teorias curriculares, como certa disputa, e assim, partem da premissa da existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o termo currículo.

As autoras mostram que estas interlocuções vão desde “os guias curriculares propostos pelas redes de ensino ao que de fato acontece em sala de aula, ou seja, aquilo que o professor trabalha no seu dia a dia e o que os alunos concebem” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19-20). Essa amplitude de possibilidades de entendimento do que é currículo – diferentes espaços, diferentes tempos e diferentes objetos - leva Lopes e Macedo (2011) a seguinte conclusão:

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas, parte de um argumento mais amplo no qual a definição insere” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19-20).

Lopes e Macedo (2011) consideram a questão de “nova definição” do currículo, chamando atenção para os movimentos que procuram novos sentidos ao termo currículo. Esses novos sentidos, segundo as autoras, sempre, remeterão aos sentidos prévios para, de alguma forma, negá-los ou configurá-los. Lopes e Macedo (2011) reconhecem que, ao longo dos anos, o termo *currículo* tem assumido outros sentidos que, na visão delas, tem se mostrado bastante relevantes.

Considerando, então, a complexidade temática no desenvolvimento dessa questão, as necessidades de adequações às mudanças decorridas ao longo das transformações da sociedade, a ausência de um consenso sobre a origem, como também, a problemática conceituação do que é currículo, Lopes e Macedo (2011) entendem que surge a necessidade dos estudos e debates no campo do currículo. No entanto, as autoras lembram que, com a emergência dos estudos curriculares, no século XX, tem-se buscado sistematizar um campo de pesquisas e estudos especializados, pesquisas e estudos que têm contribuído para o entendimento do processo de evolução do currículo.

Tendo em vista, a complexidade temática no desenvolvimento dessa questão, as necessidades de adequações às mudanças decorridas ao longo das transformações da sociedade, a ausência de um consenso sobre a origem, como também, a problemática conceituação do que é currículo, Lopes e Macedo (2011) entendem que surge a necessidade dos estudos e debates no campo do currículo. No entanto, as autoras lembram que, com a emergência dos estudos curriculares, no século XX, tem-se buscado sistematizar um campo

de pesquisas e estudos especializados, pesquisas e estudos que têm contribuído para o entendimento do processo de evolução do currículo.

Lopes e Macedo (2011) sinalizam a impossibilidade de responder à pergunta “O que é currículo?”, visto que a escrita e a definição de um termo, como esse, trazem embutidos o conjunto de perspectivas e conotações em que o termo está inserido. Nesse sentido, as autoras preferem considerar que o movimento de criação de novos sentidos para o termo *currículo* remete a sentidos, anteriormente, apresentados. Criticar esses sentidos anteriores ou conformá-los, em um novo conjunto teórico, é o ponto de partida para pensar e propor novos significados para o termo *currículo*.

Aprofundando a discussão sobre a definição do que é *currículo*, as autoras historicizam e situam origens e abordagens que contribuem para o desenvolvimento desse campo, partindo de discussões que são influenciadas pelos movimentos do início da industrialização americana e, nos anos 1920, no Brasil, pelo movimento da Escola Nova, conforme a análise de alguns autores que datam o início dos estudos curriculares nesse período da história da sociedade.

Para acompanhar a questão dos estudos curriculares no Brasil, sua origem e sua concepção, é importante entender esse cenário de transformações, tanto em diversidade de temas quanto em referenciais teóricos, uma vez que essa complexidade e essa amplitude indicam a ausência de consenso nesse debate. Sendo assim, se faz necessário tomar por base o repertório identificado sobre as questões curriculares no Brasil, levando em conta o que dizem os referidos autores em suas práticas e o que eles têm procurado debater sobre a temática. Suas contribuições são bastante profícuas para a reflexão e identificação dos elementos que compõem, direta ou indiretamente, multiplicidade de questões que circunscrevem esse tema.

Nessa perspectiva, para que haja a compreensão sobre esses elementos, é importante que apresentar uma breve evolução do tema, considerando as mudanças no enfoque curricular, através das teorias curriculares e dos debates sobre currículo.

Nesse debate sobre a questão curricular, como primeiro momento, é preciso resgatar as transformações da sociedade americana e sua evolução nos estudos curriculares, bem como suas influências e presença no pensamento curricular brasileiro em um determinado período. Ultimamente, Moreira (2002, p. 82) informa pesquisadores brasileiros pesquisam currículo como um esforço para que se trace um panorama do campo do currículo no Brasil:

[...] no Brasil, estudos recentes têm procurado traçar o panorama atual de nosso campo. Como nos Estados Unidos, identificou-se uma sensível diversificação das

influências teóricas nas pesquisas entre nós (Macedo, Fundão, 1996). Discutiu-se a situação de crise da teoria curricular crítica, sugerindo-se, para sua superação, um empenho maior na investigação da prática curricular, bem como a promoção de frequentes diálogos no campo do currículo.

Sob essa perspectiva, percebe-se que existe preocupação em traçar um perfil sobre currículo no Brasil, pois assim como os pesquisadores norte-americanos ficaram incomodados com o rumo pelo qual os estudos em currículo estavam caminhando nos Estados Unidos, e procuraram se engajar em um movimento que promovesse a reconceptualização do currículo, também no Brasil, os pesquisadores considerando esse movimento, se mobilizaram no caminho de identificar um perfil para os estudos curriculares no Brasil, a partir da diversidade e das influências teóricas discutidas no desenvolvimento das pesquisas sobre currículo no país.

A partir da reflexão sobre a trajetória do que seja *currículo*, Saviani (1994) aponta que as primeiras vezes, em que foram feitas referências ao termo *currículo*, ocorreram, a partir da Reforma Protestante, no final do século XVI, com o Calvinismo, quando utilizou-se a expressão *currículo*. Esse uso se deu em 1582, contudo, esse termo apareceu em escritos da Universidade de Leiden na Holanda e o primeiro registro do termo se deu por meio de outorga em um atestado de graduação a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia), em 1663.

Para o entendimento do significado do termo *currículo*, é necessário considerar o seu sentido etimológico. Esse sentido deriva do verbo latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum*, cujo sentido é curso, carreira, trajetória, caminho, percurso, jornada. Com o sentido de curso, “o termo foi dicionarizado pela primeira vez em 1663”. E para ampliar essa compreensão, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, a palavra *currículo* significa “as matérias constantes em um curso”, ou seja, “são as disciplinas a serem cursadas, a serem cumpridas em um determinado percurso formativo” (FERREIRA, 2010).

Quando se observa o sentido verbal da ação (correr) ou mesmo dos substantivos (trajetória, percurso), os quais são utilizados para definir a origem da palavra *currículo*, consegue-se perceber a abrangência e a complexidade do termo, e quando é feito o relacionamento do termo *currículo* com a organização do ensino, no campo das questões pedagógicas, essa amplitude ocupa um lugar mais singular, ressaltando a necessidade de um melhor entendimento e compreensão do que seja *currículo*. Assim, o termo *currículo* vai se ampliando, até chegar à concepção que lhe é atribuída na atualidade.

Conforme informa Berticelli (2003), foi a partir do século XX, que ocorreu a migração da palavra *curriculum* da Inglaterra para os Estados Unidos, e mesmo que se tenham

evidências de orientações sobre o currículo na década de 1920, foi no contexto do desenvolvimento industrial que se produziu o sentido do termo *currículo* como ordenamento de saberes educativos, respaldado pela influência da literatura educacional americana.

O advento da era industrial foi responsável por inúmeras mudanças na sociedade. Essas mudanças provocaram profundas alterações no sistema educacional e em relação à forma como a escola transmitia seus conhecimentos. Naquele período, os maiores questionamentos se davam em relação ao papel da escola, à disciplina escolar que era considerada rígida, ao seu conservadorismo e à sua limitação apresentada através de seus conteúdos que conduziam a um pensamento restrito sem maiores preocupações com as mudanças que ocorriam na sociedade.

Para ficar mais objetivo o entendimento da evolução dessas questões, é necessária a compreensão do currículo em sua trajetória. No desenvolvimento desse cenário, vamos ver que ao longo de sua construção, surgiram vários movimentos sobre o tema currículo, e que por sua vez, são permeados de contribuições filosóficas, sociológicas, antropológicas, econômicas e culturais.

Autores como Lopes e Macedo (2011) dizem que, há algum tempo, tem se procurado historicizar a trajetória dos estudos curriculares, a partir do referenciamento de autores e de fundamentos, os quais se tornaram relevantes à historiografia desses estudos. Nesses estudos, têm se procurado entender o processo de evolução das questões curriculares. Mediante esse entendimento, e através das descrições e abordagens, ao longo desse processo, as autoras assumem a impossibilidade de uma resposta objetiva para a questão.

Lopes e Macedo (2011) mostram que não existe um conceito estático, pronto e unificado, e sobre isso, têm procurado discutir os diferentes movimentos que vêm sendo objeto desse estudo no processo de construção do currículo, o qual está explícito nas teorias curriculares, como certa disputa, e assim, partem da premissa da existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o termo *currículo*. As autoras ressaltam que essa premissa vai desde “os guias curriculares propostos pelas redes de ensino ao que de fato acontece em sala de aula, ou seja, aquilo que o professor trabalha no seu dia a dia e o que os alunos concebem”:

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas, parte de um argumento mais amplo no qual a definição insere” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19-20).

Quando Lopes e Macedo (2011) se reportam para a questão de “nova definição”, chamam atenção de que os movimentos que procuram novos sentidos para o termo currículo, sempre estarão remetendo aos sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou configurá-los, e indicam que, ao longo dos anos, o termo currículo tem assumido outros sentidos que na visão delas tem se mostrado bastante relevantes.

Consideramos no nosso estudo, o debate curricular, a partir da década de 1920, ou seja, a partir do crescimento industrial que contribuiu para o surgimento de uma maior necessidade por escolarização, o quê, de certa forma, influenciou diretamente o sistema educacional, atribuindo ao currículo a tarefa de estabelecer o elo entre sociedade, escola e produção.

Nesse processo de interligação, voltou-se para a questão necessária da construção, do desenvolvimento e da testagem do currículo. Essa preocupação partia principalmente das pessoas que estavam ligadas à administração da educação da época que, por vezes, utilizavam princípios semelhantes ao processo de produção industrial para a organização do currículo, a fim de que a proposta atendesse às necessidades da época, pois, essa idealização era algo que estava ligado ao processo de industrialização, contribuindo para a preparação de mão-de-obra especializada para atender à indústria.

De acordo com Silva (2010), naquele período, o conceito de currículo era, “de uma especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser medidos, e que assim passou a ser aceito pela maioria das escolas, pelos professores, estudantes e administradores escolares” (SILVA, 2010, p.13). Ao remeter a essa compreensão, entende-se que o currículo era visto como específico, com procedimentos previamente definidos e método estabelecido, e todos alinhados para que atingissem um objetivo previamente determinado. Muito embora, vale a pena mencionar que antes desse advento industrial, o currículo e o processo educacional era outra tônica, conforme mostra Schubert.

De acordo com Schubert (1986 apud GESSER, 2002, p. 71), “o currículo, naquela época, centrava-se em valores conceituais como o ‘bem’ e o ‘mal’ ou ‘justiça’, determinados por instituições religiosas e pela família. Educação era uma responsabilidade familiar”.

O currículo era amplamente profissional, com sistemas de aprendizado por artesãos com treinamento domiciliar. No século XIII, a educação foi fortemente influenciada pelas doutrinas do escolasticismo de São Tomás de Aquino (SCHUBERT, 1986, p. 55).

Considerando essa narrativa, percebe-se que houve uma mudança na trajetória e na forma de organizar o currículo, o qual antes era conduzido e permeado por valores cristãos, e com o crescimento da indústria e para atendê-la, foi necessária a implementação de mudanças em suas nuances e identidade. Atualmente, o currículo é visto como uma ideia e é entendido como elemento de extrema necessidade e importância para a construção das identidades dos alunos. No entanto, carrega consigo intenções e significados dos quais aparecem as relações de poder e de espaço e que envolve aquilo que se pretende ser.

Neste sentido, envolve possibilidades que o currículo traz para o sujeito ou **as** situações que impeçam com que este sujeito tenha para realizar escolhas, as quais estão relacionadas com o tipo de currículo e o que ele traz que pode está determinado pelas disciplinas ou pelos conteúdos, é essa determinação que define aquilo que o aluno vai ter acesso. Entretanto, antes da sistematização desse campo, as teorias pedagógicas e educacionais, de certa forma, sempre fizeram pressuposições sobre o currículo, embora não tenham utilizado o termo quer seja de uma maneira mais restrita ou ampla. A construção do conceito de currículo no contexto escolar, também, se apresenta de maneira muito abrangente, logo, se faz necessário ver como alguns curriculistas absorvem e trabalham com essas ideias para determinar o termo, a despeito que foram muitas as interpretações dadas ao conceito de currículo.

De acordo com Soares (1993 *apud* CAMPOS, SILVA, 2009, p. 30), foi através dos tempos, em razão das transformações sociais, culturais e tecnológicas subjacentes que às concepções de mundo, de homem e de educação, formulado no transcurso da história tiveram determinadas conotações:

[...] conceitualmente o currículo tem sido interpretado como lista de matérias a estudar sob orientação do professor;
[...] experiências de aprendizagem para desenvolver habilidades que preparem para a vida;
[...] seriação de estudos realizados na escola (SOARES, 1993, p.68 *apud* SILVA, 2009, p. 30).

E, assim, outros autores foram definindo currículo cada um à sua época, como citam Campos; Silva (2009, p. 30) que, em 1930, John Dewey indicou que o “currículo passou a ser associado à vivência do aluno, às experiências que possibilitaram aos indivíduos desenvolverem-se de forma satisfatória considerando as diversas dimensões do seu ser”

O valor do currículo está na possibilidade de mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, permitindo a esse mestre, determinar o ambiente, o meio necessário para o desenvolvimento do educando e, assim, dirigir

indiretamente a sua atividade mental, porquanto, segundo ele, tudo se resume na atividade em que entra a inteligência reagindo ao que lhe é externamente apresentado (DEWEY, 1959, p. 80 *apud* CAMPOS e SILVA, 2009, p. 30).

Seguindo essa linha, os autores supracitados, também entendiam que o currículo funcionava como ideias de relação, voltada para as matérias, as disciplinas. De uma maneira concluída e acabada, entre os autores que seguiam essa trilha, aparecem aqueles que mencionam o currículo, considerado como um conjunto de séries ou de coisas que crianças e jovens devem experimentar para desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta. Muito embora, esse entendimento indicasse certa preocupação quanto à relação existente entre a estrutura do currículo e o controle do poder em relação a uma sociedade ou comunidade, chama atenção para a função social do currículo.

Seguindo essa lógica, em 1935, surgem Hollis Caswell e Dwight Campbell, afirmando que o “currículo abrange todas as experiências do educando sob a orientação do professor”. Posteriormente, este conceito seria mais bem explicitado por Caswell que afirma: “Currículo é tudo que acontece na vida da criança, na de seus pais e de seus professores”, dizendo ainda que “tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para currículo” (CASWELL e CAMPBELL *apud* TRALDI, 1984, p.34). Portanto, para esses autores, tudo que rodeia o educando será parte do currículo: pais, materiais, livros, edifícios, conteúdos, etc. (CAMPOS e SILVA, 2009, p. 30).

Como visto anteriormente, com as questões citadas por Schubert (1986), essas transformações ligadas ao contexto social trouxeram mudanças significativas que conseguiram impulsionar e revolucionar a ciência. Com isso, cita ainda como exemplos a teoria da evolução de Darwin, a teoria da relatividade de Einstein, o movimento da Eugenia de Galton e o Q. I. de Binet.

[...] Estes movimentos marcaram esse período e chamaram atenção crucial à batalha do currículo. Selden (1999) argumenta que o movimento da Eugenia teve um grande impacto no currículo nos anos 20, pois os livros didáticos eram usados como ferramentas para veicular seus princípios/valores básicos por meio da educação. Como consequência, esta situação influenciou e acirrou conflitos entre grupos raciais, especialmente entre negros e brancos, em vários continentes da esfera global (SCHUBERT 1986 *apud* GESSER, 2002, p. 04).

Mediante essas influências no campo da ciência, promovido pelo crescimento da industrialização, surgiram dois movimentos que tiveram caráter significativo, apesar de receberem influência de outros movimentos, dentre os quais cita-se:

- O currículo tecnicista – (social efficiency) de Bobbit que ocorreu em 1918;
- Educação progressiva de Dewey nos anos de 1920.

Silva (1999) argumenta sobre o contexto histórico econômico em relação ao processo de industrialização “[...] provocaram uma grande ruptura com o então modelo curricular, o currículo humanista, que se centrava nos clássicos gregos e latinos que haviam dominado o ensino secundário desde a sua criação [...]” (SILVA (1999), *apud* GESSER, 2002, p.74).

Partindo dessas explicações acerca do currículo tecnicista, chama-se atenção para as posições de Kliebard (1988) e Silva (1999), citados por Gesser (2002), os quais demonstram que os princípios do currículo tecnicista foram inspirados nos princípios de desenvolvimento e administração científica, idealizados por Frederick Taylor, o que se chamava de taylorismo ou administração científica, em que esse propósito se caracterizava pela ênfase nas tarefas, para aumentar a eficiência na produção, tendo como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o bom desempenho econômico.

De acordo com Silva (1999), na concepção de Bobbit, citado por Gesser (2002), o qual dizia que o professor funcionava como um instrutor e o seu papel estava na forma eficiente e precisa de desenvolver a metodologia, para que assim, seus alunos conseguissem alcançar as habilidades técnicas que se esperava deles.

[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização. [...] O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem (BOBBITT, 2004, p. 24).

Em se tratando de Educação Progressiva defendida e representada por Dewey, entende-se que esta impactou o campo do currículo com o estabelecimento das escolas de aplicação, como exemplo do que ocorreu em Chicago através da University of Chicago. De acordo com Schubert (1986), comentado por Gesser (2002), esse movimento foi bastante expressivo no início das primeiras décadas do século XX, quando se chegou a travar uma batalha entre as ideias progressistas e as ideias tecnicistas em relação à reforma do currículo.

Naquele período, as ideias de currículo na educação progressista foram concebidas como um processo que envolvia professores e alunos, através da promoção do diálogo para determinar o que de fato valeria a pena ser estudado. Essa proposta apresentava certo cunho de pragmatismo, algo que se caracteriza por promover a educação em massa direcionada as todas as pessoas, principalmente aos imigrantes e aos que se voltavam à questão da industrialização.

Com base em estudos, as ideias progressistas de educação como uma representatividade marcante do movimento de reforma curricular relembrando a primeira metade do século XX. Ilustrando esse movimento, Gesser (2002) chama atenção para a existência de dois livros que são referências e que explicitam os alicerces demonstrados por Dewey, em relação ao movimento progressista do currículo: o “The school na the society e o The child and the curriculum” onde Dewey argumenta que tanto as experiências quanto os interesses da criança devem ser considerados como base para a educação.

Schubert (1986) e Moreira (1990) pontuam que Dewey vê na escola uma sociedade em miniatura. Neste sentido, a escola deveria ter “como meta a cooperação mútua para o crescimento de todos uma vez que estão ativamente engajados no processo de aprendizagem” (Schubert, 1986, p. 72). Dewey vê a educação como vida e não como preparação para vida futura (Dworkin, 1959). Segundo Moreira (1990), “a teoria curricular de Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (GESSER, 2002, p. 75).

Essa proposta de currículo centrava-se literalmente em experiências voltadas para as crianças, apesar de que valoriza o conhecimento sistematizado, onde o professor aparece como um facilitador e alguém que organiza a aprendizagem dos alunos. Entre os anos de 1920 a 1930, apareceram outras reformas em relação ao currículo, quando cita-se a conhecida Reforma Radical que se ampara e cria uma relação com a pedagogia crítica.

A característica dessa reforma se embasa no movimento reconstrutivista social, que de acordo com Stanley (1992) e Pinar *et al* (1995 *apud* GESSER, 2002, p. 75), esta reforma se caracterizou através do movimento reconstrucionista social que teve como proponentes Harold Rugg e George Counts, os quais compreendiam que através do currículo era possível reconstruir a sociedade apresentando soluções para os problemas advindos da sociedade que tivessem relacionados com as questões sociais e culturais, tendo como ponto a organização de um currículo baseado em problemas reais, educando para se alcançar a justiça social. Esse movimento procurou garantir uma nova ordem social, quando entendeu-se que, através do currículo no contexto das escolas, seria possível mudar a sociedade e não se perpetuaria as desigualdades sociais e econômicas, rompendo assim, com as posturas tradicionais onde os professores deixariam de ser meros transmissores de conteúdo. De acordo com Gesser (2002, p. 76):

Logo após a 2ª Guerra Mundial, o campo do currículo foi iluminado pelo trabalho de Ralph W. Tyler por meio de seu imortalizado livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, publicado em 1949 na cidade de Chicago. Esta publicação representou a produção teórica dominante mais usada em desenvolvimento de currículo nos Estados Unidos e em outros países (inclusive o Brasil), até a corrente data. Sua influência foi sentida nos currículos de campos diversos, atingindo uma variedade

enorme de audiências. Sua simplicidade e concisão tem orientado educadores por meio do processo de organização e desenvolvimento do currículo e do ensino.

Através de sua obra, Tyler (1949) procura demonstrar procedimentos para que se faça o planejamento, a organização e a avaliação do currículo. Desta forma, propõe objetivos pré-determinados, os quais estão relacionadas às necessidades dos alunos, da sociedade, e procuram considerar e ressaltar o papel do professor. Para Moreira (1990), ocorreram críticas que estavam relacionadas à maneira como Tyler propunha a organização curricular, mostrando que esta se caracterizava por uma “visão técnico-linear e unilateral do processo educacional e que dessa maneira, a proposta de currículo tecnicista de Bobbit, se assemelhava à proposta de Tyler pelo seu caráter técnico mesmo existindo algumas diferenças” (MOREIRA, 1990).

Conforme informa Gesser (2002), “[...] para Silva (1999), Moreira (1990), Pinar *et al* (1995), Tyler foi o autor no campo do currículo mais influente nas últimas quatro décadas” (GESSER, 2002, p. 75). Neste sentido, ainda na trajetória das concepções curriculares, os estudos voltados para os anos 50, levaram o currículo a algumas preocupações, entre essas cita-se, o satélite Russo, o Sputnik, criado em 1957. Outro fator foi a Guerra Fria, a qual conduziu a um declínio do currículo tecnicista, este que determinava que o conhecimento se centralizava nas disciplinas de ciclo básico.

Para Kliebard (1995), os eventos históricos representaram uma ameaça ao desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos, e assim, a questão curricular passou a ser um assunto de grande preocupação nacional, com isso, o próprio governo sentiu a necessidade de ter um currículo voltado para disciplinas que focalizassem a ciência, das quais a física, biologia, química e matemática foram incluídas e a organização curricular passou a ser tarefa de especialistas das áreas acadêmicas. De acordo com Moreira (1990), esses fatos históricos não só representaram um movimento importante para a mudança curricular nos Estados Unidos, como também influenciou em outros lugares, como foi o caso do Brasil, onde o caráter tecnicista do currículo foi fortemente reavivado e passou a ser utilizado como modelo até os anos 80.

Nos anos 60, com o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, ascendeu a necessidade para se realizar uma reforma curricular, a qual se estendeu até os anos 70, esse movimento influenciou outros países, inclusive o Brasil. Para Schubert (1986) e Moreira (1990), com os acontecimentos que sucederam os fatos do Sputnik e a da Guerra Fria, apareceram vários grupos que se inspiraram em movimentos civis, dos quais trouxeram para o

palco das discussões a liberdade e a igualdade das mulheres, dos negros, dos homossexuais e outros, os quais contribuíram para levar o currículo à nova discussão apontando para uma necessidade de reforma, dando asas para o surgimento da pedagogia crítica, a qual propunha um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade, ou seja, o qual fosse capaz de considerar os elementos que envolviam a sociedade e a sua dinâmica.

Segundo Gesser (2002), no ápice desse novo cenário de organização do currículo, em 1970, foi também lançado nos Estados Unidos, o livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, que foi um impulso para a pedagogia crítica, dando ênfase à libertação do indivíduo, através do estudo crítico da realidade, considerando a questão social, política e econômica, e assim, promover nas mais variadas classes sociais a justiça social. Esses fatores contribuíram para as diferentes compreensões sobre o currículo, envolvendo os contextos da política, da diversidade cultural e da equidade de grupos desprivilegiados e dos pobres.

As ideias de Paulo Freire influenciaram o curriculista Michael Whitman Apple reforçando as doutrinas, voltadas para o movimento da teoria crítica do currículo, despertando para a necessidade da realização de pesquisas nessa área. Tal movimento facilitou a identificação da existência da presença do currículo burocrático de maneira oculta nas escolas. Mediante essas transformações, Michael Whitman Apple passou a reconhecer o currículo como texto político, compreendendo que tal documento serve a propósitos específicos, como a manutenção do estado atual, preservação da estratificação social, libertação das pessoas e, assim, sucessivamente.

Dando prosseguimento a esse propósito, Michael Whitman Apple (1979), em seu livro *Ideologia e Currículo* (1979), define o termo currículo oculto e mostra o conceito de hegemonia vinculando-o com o resultado da transmissão social e política do *status quo*. Nesta proposta crítica, de desenvolvimento e implementação do currículo, o professor assume papel primordial em todas as suas etapas: desde a sua concepção, desenvolvimento até a sua implementação com os alunos. De igual forma, esta proposta prevê a participação coletiva da comunidade escolar no processo de construção curricular que não se reduz mais à atividade limitada a poucos.

Essas concepções sobre currículo perduraram até os anos 90, apesar de muitas escolas, inclusive no Brasil, ainda conceberem o currículo que enaltece os valores da educação tradicional e tecnicista, mas, também, existem aquelas que estão voltadas para um currículo que se pauta em discutir assuntos considerados emergentes pautados em uma educação multicultural, onde o currículo se organiza a partir de aspectos multiculturais valorizando raça, gênero, diferenças individuais, classes e problemas sociais, justiça e equidade.

Essas questões levam ainda ao entendimento da questão histórica do currículo, pois permite perceber que em todo esse contexto existem diferentes forças que se fazem presentes nessas determinações, bem como uma forte influência externa representada por fatores políticos, sociais e econômicos que agem de diferentes formas, cada uma dentro do seu contexto, e influenciam a construção de um currículo. Neste sentido, ainda persiste a busca para o desenvolvimento de uma proposta que seja adequada e se coadune com a realidade de cada sistema educacional, e possa responder às demandas individuais e de grupos representativos na sociedade que se encontram em constante evolução.

Entender o debate sobre currículo e sua conceituação, se faz necessário e facilita a compreensão e a condução de sua definição permitindo essa apropriação, a partir das teorias que sustentam a educação do sistema educacional do qual somos inseridos. Entender o significado de uma teoria curricular é compreender a sua proposta.

Segundo Silva (2005), o entendimento da teoria curricular representa o significado de um discurso ou de um texto político. Sendo assim, uma proposta curricular representada em um texto e/ou discurso político carrega intenções que foram previamente estabelecidas por um grupo social. Dessa maneira, é importante entender o significado de teoria como discurso ou texto político. Uma proposta curricular é um texto ou discurso político sobre o currículo, porque tem intenções estabelecidas por um determinado grupo social. De acordo com Silva (2005), uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo:

É preciso entender o que as teorias do currículo produzem nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. Uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem elas não veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade (SILVA, 2010, p.17).

Mediante tal compreensão, de que maneira as teorias do currículo desempenham importante papel na compreensão e no desenvolvimento dos estudos curriculares? Nessa trajetória, abordaremos as teorias curriculares a partir de Silva (2010), que analisa as teorias do currículo estabelecendo um trajeto que vai desde as teorias tradicionais até as teorias pós-críticas, indicando que as contribuições destas nos estudos sobre currículo incidem na formação da subjetividade e identidade dos sujeitos. Informa que as teorias do currículo buscam justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em prejuízo de outros, considerados menos importantes.

2.1 Teorias tradicionais

Surgiu na primeira metade do século XX. Nessa teoria, o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse de forma semelhante a qualquer empresa comercial ou industrial.

Sua ênfase estava voltada para a eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento, apresentava um currículo essencialmente técnico onde a educação era vista como um processo de moldagem. Compreende-se que as teorias tradicionais estão especificadas como emergenciais do campo do currículo, categorizando-as como um campo profissional de estudos e pesquisas que, para Silva (2010), os professores estavam envolvidos de uma forma ou de outra com o currículo e a emergência deste estreitamente ligada com a questão da formação de um corpo de especialistas sobre currículo, ou seja, a institucionalização de setores.

2.2 Teorias críticas

Surgiram na década de 1960 e questionavam o *status quo* visto como responsável pelas injustiças sociais e procuravam construir uma análise que permitisse conhecer não como se faz o currículo, mas compreender o que o currículo faz. Essas teorias basearam concepções nas ideias marxistas e procuraram vincular-se a autores críticos da Escola de Frankfurt, dos quais cita-se, Max Horkheimer e Theodor Adorno, outros autores também influenciaram de maneira muito importante, os autores da *Nova Sociologia da Educação*, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, os quais com suas ideias apontavam tanto para a escola como para a educação considerados como instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais que se desenvolvem no seio da sociedade capitalista.

Sendo assim, em vários locais do mundo nos anos que compreendem as décadas de 70 e 80, apareceram inúmeras agitações e críticas em relação à teoria tradicional, pois entendiam que essa teoria carregava a cultura dominante como a reprodução mais ampla da sociedade e garantia a perpetuação dos valores, costumes, hábitos, modos de se comportar e agir no sentido de garantir um determinado prestígio e assim poder obter vantagens por um caráter de materialidade simbólica. Algumas foram publicadas nessa época, tais como: a *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* de Louis Althusser, que faz a conexão entre educação e ideologia, e apresenta a escola como aparelho ideológico do estado, a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que traz ao questionamento a relação dialética pela contradição entre

opressores versus oprimidos e de como é necessária uma práxis, que venha orientar uma ação visando à superação dessas contradições.

Para esta teoria, o sentido de currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados. Assim sendo, a função do currículo, mais que um conjunto coordenado e ordenado de materiais, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. Neste sentido, as práticas curriculares eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

2.3 Teorias Pós- Críticas

As teorias curriculares denominadas de pós-críticas, surgiram nas décadas de 70 e 80, a partir dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais-multiculturais. Essa teoria criticou duramente as teorias tradicionais, porém, diferente das teorias críticas procurou elevar suas condições, para além da questão das classes sociais, foi direto ao foco principal, o “sujeito”, pela formação da identidade da subjetividade dominante que analisa o papel do sujeito e da diferença.

Para a teoria pós-crítica não existem certezas e ideias fixas. Os autores que trabalham nessa linha partem de estudos culturais de gêneros, filosofia, antropologia e outros, não se prendem à postura de denunciar o currículo existente, mas sim, introduzir infinitas possibilidades naquilo que o sujeito é ou pode ser em termos da singularidade e da subjetividade. Outra perspectiva interessante dessa teoria relacionada ao currículo é a fundamentação do pós-estruturalismo que compreende o conhecimento como algo incerto e indeterminado. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares.

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

Em contraponto, as teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade, logo, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito.

Nesse contexto, existem algumas semelhanças entre as teorias críticas e as pós-críticas, pois ambas se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder, onde o saber está relacionado com o que deve ser ensinado, a identidade em que tipo o ser humano deve se tornar, e o poder em quais critérios de seleção que privilegia um tipo de conhecimento. Quanto à questão da seleção dos conhecimentos, Silva (2010) mostra ainda, que ao selecionar conhecimentos, a teoria de currículos age intencionalmente, pois pensa na formação do ser humano para uma determinada sociedade, e o que deve se tornar? Que tipo de ser humano? Se é racional, competitivo, idealizador, crítico, sendo por isso a necessidade da questão da identidade que envolve o que somos e o que nos tornamos e a questão de selecionar é uma operação de poder que privilegia um em detrimento de outro. Sendo assim, é importante ressaltar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre será comprometido com algum tipo de poder, pois, não haverá neutralidade por ele ser um veículo de ideologia e intencionalidade educacional.

Em relação à intencionalidade educacional, o currículo aparece em alguns formatos, na estrutura de sua concepção e de seu desenvolvimento pelo professor em sala de aula, dos quais temos, o currículo formal, real e oculto quando ambos têm uma representatividade na sua execução.

O currículo formal também definido como currículo oficial, é aquele prescrito como desejável de forma normativa, o qual representa um conjunto de resultados previstos e estabelecidos pelos sistemas de ensino ou instituições educacionais. De acordo com Libâneo (2001), “currículo formal refere-se àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (LIBÂNEO, 2001, p. 99). No Sistema Educacional Brasileiro, documentos norteadores são utilizados para a construção dos currículos formais, dentre esses, citam-se os mais recentes:

- Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- Em 1998 a 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEI;
- Resolução 04/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

- Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN;
- Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O currículo real é o currículo que se faz em sala de aula, ou seja, aquele que de fato acontece, aquele que efetiva o que se planejou. Esse currículo praticado em sala de aula se concretiza de maneira diferente do que foi escrito, a bem dizer, é a prática de ensinar do professor, considerado como o segundo passo na contextualização do currículo do currículo formal, no entanto, ele apresenta uma característica importante quando pode ser mudado de acordo com as necessidades e percepção do professor para que ocorra o aprendizado dos alunos.

Segundo Libâneo (2004), o currículo real é aquele planejado pela rotina do professor, cuja essência está na contextualização dos conteúdos. Ele é norteado por moldes do currículo formal que ao ser aplicado, praticando em sala de aula, possibilita o ato de repensar seus conceitos e conceber competências de caráter conceitual, procedimento e atitudinal:

[...] é o fato que acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano é a efetivação do que foi planejado, menos que neste caminho de planejar e do executar aconteça mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados (LIBÂNEO, 2004, p. 172).

Dessa maneira, entende-se que o currículo real é a efetiva prática do que foi planejado, exceto as intervenções que podem ocorrer pela experiência do professor, devido aos valores, as crenças e aos significados, logo, esse processo entre o planejamento e a vivência é o espaço que permeia a construção do conhecimento gerando um saber significativo.

O currículo oculto, apesar de não está prescrito, não aparecer no planejamento, constitui importante fator de aprendizagem, sua importância está em reconhecer que percepções e as ações espontâneas influenciam o processo de ensino aprendizagem dos alunos e concomitantemente a prática do professor.

Para Libâneo (2004), o currículo oculto é pautado em “práticas que não estão prescritas, mas é existente e está presente no planejamento. O currículo oculto se resume em práticas, atitudes, comportamentos e percepções geradas no meio social e escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 72).

Notadamente, o que se pode ver, que ao contrário do currículo real que parte de um planejamento prescrito, o currículo oculto é constituído pelos aspectos do ambiente escolar com o qual corrobora de forma implícita e fundamentalmente, o que se aprende são atitudes, comportamentos, valores e orientações. Sendo assim, é mencionado nas teorias curriculares

críticas, ele envolve predominantemente atitudes da rotina do cotidiano escolar, representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência e os valores transmitidos pelas relações sociais, de professor e aluno, de aluno por aluno, da administração, alunos e professores. Enfim, todas as relações que fazem parte do currículo oculto, incluindo rituais e práticas, relações hierárquicas, modo de organização do espaço e tempo na escola, a maneira como se distribui os alunos quer seja por grupos ou turmas, carrega consigo, mensagens implícitas nas posturas e falas dos professores, nos livros didáticos que se utilizam na escola e nas mais diversas abordagens.

Em síntese, o currículo está para além de ser uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes, a serem trabalhados em sala de aula pelos professores. Sua evolução é uma construção histórica e cultural que foi se alterando ao longo do tempo, e incorporando suas definições, por isso, o conceito de currículo na educação foi se transformando, de acordo com as correntes pedagógicas que cumprem a missão de abordar a sua dinâmica. Nesse sentido, diferentes autores listam de distintas formas as várias teorias curriculares, como fez Silva (2010).

Reforçando a questão pode-se perceber que o discurso e a construção curricular no mundo e no Brasil, não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, assim, percebeu-se a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social, pois, um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural das relações estabelecidas em uma sociedade

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa foi do tipo exploratória descritiva, com abordagem quantiquantitativa e teve por base identificar quais são as opções teóricas e as abordagens dos elementos empíricos das pesquisas sobre currículo produzidas no Brasil. Para fundamentá-la, buscou-se amparo em autores que discutem questões conceituais voltadas para “o objeto científico” e a “construção desse objeto”, questões teórico-metodológicas sobre pesquisa, pesquisa em educação e os que abordam a questão do currículo como objeto de estudo em pesquisa educacional.

Para compreender o currículo como um objeto dentro do campo pesquisa em educação, procurou-se compreender a construção do objeto científico como um objeto teoricamente construído, a base foi Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011).

De acordo com Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon e Jean Claude Passeron (1999), os aportes científicos, a partir da sociologia, têm uma função, quais sejam, a de criar novos objetos de conhecimento e, dessa maneira, poder identificar sua dimensão, e ainda, analisar os mecanismos, os quais movimentam o mundo social no intuito de oferecer e entregar à sociedade os conhecimentos produzidos para a efetiva melhoria da vida cotidiana.

Esse processo de construção do objeto de pesquisa mostra a dificuldade que o pesquisador tem em distinguir percepção e ciência devido à familiaridade com o universo social concreto. A sociedade, aqui chamada universo social concreto, representa seu maior obstáculo epistemológico e, para melhorar esse entendimento, o pesquisador propõe uma ruptura com as ideias pré-concebidas. Essas ideias pré-concebidas demonstram que o pesquisador deve se abster das opiniões previamente formadas, advindas do senso comum, para que haja a concepção da noção científica:

Ao concedermos, com demasiada facilidade, que a preocupação com uma reforma política e moral da sociedade, levou os sociólogos do século XIX a abandonar, muitas vezes, a neutralidade científica e, até mesmo, que a sociologia do século XX renunciou, eventualmente as ambições da filosofia social sem ter ficado isenta de contaminações ideológicas de outra natureza, dispensamo-nos quase sempre de reconhecer para tirar daí todas as consequências, que a familiaridade como o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade (BOURDIEU; CHAMBOREDON;-PASSERON, 1999, p.23).

Para desenvolver esse sentido de ruptura, os autores apresentam algumas técnicas: 1) a crítica lógica das noções, 2) a comprovação estatística das falsas evidências e 3) a contestação decisória e metódica das aparências. Ao falar dessas técnicas, propõem uma ruptura com as teorias tradicionais para o progresso teórico, uma vez que existe a função de conciliar a consciência comum consigo mesma, quando propõem explicações, que chegam a ser contraditórias, diante dos mesmos fatos. Quando afirmam que as opiniões, que aparecem primeiro sobre o fato, apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos àquelas que possuem usos alternativos. Muitas voltadas para as noções preconcebidas, como representações esquemáticas e sumárias, que se formam pela concepção da prática, portanto, para elas, retiram-se então a sua evidência e a sua autoridade.

Tais pesquisas demonstram que as influências das noções comuns se apresentam tão fortes que todas as técnicas de objetivação deverão ser utilizadas para realizar uma ruptura, que, na maioria das vezes, se fala mais do que se concretiza. Diante desse cenário, é demonstrado que os resultados apresentados estatisticamente conseguem demonstrar ou negar as primeiras impressões concebidas somente pela observação: “Assim os resultados na medida estatística podem, ao menos, ter a virtude negativa de desconcertar as impressões primeiras” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p.24).

Os autores (1999) chamam atenção para o cuidado que se deve ter, pois é no momento da observação e da experimentação que o pesquisador passa a estabelecer uma relação com o objeto de pesquisa, já que, anteriormente, a única relação que o pesquisador tinha era com o contexto social, o que não geraria um conhecimento científico. Assim, existe a necessidade de dados para configurar e apresentar evidências vivas e singulares, as quais se impõem como estruturas do objeto. A partir destes dados, surge a necessidade de se estabelecer parâmetros que contribuam na geração de novos dados, os quais definem como fragmentação das totalidades concretas e patentes, que são transformadas em critérios abstratos que definem a estrutura do objeto.

Na construção do objeto de investigação, pesquisas diversas apontam para o que se deve considerar como princípio do que seja o não consciente, quando não se faz interessante privilegiar relações que sejam objetivas, onde os indivíduos estejam inseridos nas representações que estes fazem de suas relações sociais. Dessa maneira, considera-se que o pesquisador possa enxergar o seu objeto de pesquisa para além das opiniões e intenções que declara a si mesmo, investigando com evidências definidas.

Nessa perspectiva, a construção do objeto não ocorre, ou seja, não seria possível, sem que abandone os objetos construídos previamente, tanto pelos fatos sociais separados, quanto por aqueles que são percebidos pelo lado sociológico, “os problemas sociais”. Conseqüentemente, distinguem a realidade social da realidade sociológica, destacam os estudos por intermédio dos meios mais modernos, que abordam as comunicações e onde as abordagens se voltem para os aspectos das coisas, na criação de novas relações que incidam para os primeiros passos da ruptura epistemológica.

Quanto à questão empírica, tais pesquisas procuram ainda aprofundar as questões do rompimento, ou seja, da ruptura quando consideram a definição e a construção do objeto de pesquisa. Pesquisa que traz como base uma problemática teórica, onde o fato social transforma-se em um fato construído, a partir do momento em que o pesquisador busca dados que possam dar as respostas ao seu problema de pesquisa ou a sua questão norteadora. Estes dados são evidenciados e encontrados, por meio da utilização de métodos e técnicas. Dessa maneira, chamam atenção de que não se pode submeter nenhum fato construído a novas questões, a novas problemáticas. Os dados são edificados com um objetivo que é o de responder a perguntas ou problemas que foram previamente estabelecidos. Considerando os cenários afirmativos, “a pesquisa científica organiza-se em torno de objetos construídos que não tem nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 46).

Na construção do objeto, no que se refere ao fato que é construído e às formas de demissão empirista, os autores procuram conduzir a discussão da abordagem em direções que tratam das abdições do empirismo. As preferências pelo empirismo são trazidas à discussão, pelos autores, quando fazem uma reflexão acerca da oposição ao positivismo e apresentam exemplos que contribuem com a necessidade de se observar quando se utiliza de dados de outros para se realizar uma nova análise, como no totemismo estudado por Lévi Strauss e no suicídio estudado por Durkheim:

[...] é porque a representação da experiência como protocolo de uma constatação isenta de qualquer explicação teórica transparece em mil indícios, por exemplo, na convicção, ainda bastante comum, de que existem fatos que poderiam sobreviver tais quais à teoria para a qual e pela qual tinham sido feitos. No entanto, o destino infeliz da noção de totemismo (que o próprio Lévi-Strauss aproxima do destino da histeria) bastaria para destruir a crença na imortalidade científica dos fatos: uma vez abandonada a teoria que os reunia, os fatos de totemismo voltaram ao estado de poeira de dados de onde tinham sido tirados, durante algum tempo, por uma teoria e de onde poderiam ser tirados por outra teoria com a condição de lhe conferir outro sentido (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 49).

Nessa trajetória, os autores destacam, ainda, o caráter passivo do real, para onde e para qual se pode reformular questões, sem, no entanto, se obter questões que venham confirmar e, com isso, causar um afastamento do pesquisador do contexto real, bem como indicam que o pesquisador ao se recusar participar de uma construção controlada e que conscientemente ocasiona seu distanciamento do real, também perderá a sua ação sobre o real e, assim, corre o risco de criar ou impor questões em sua pesquisa que não condizem com a experiência. Também, o risco de confundir ou nublar a ação da pesquisa e se voltar para o positivismo, impondo-se assim ao sujeito, com questões onde o próprio pesquisador se imponha ao sujeito da pesquisa.

Outra questão importante que os autores ressaltam é quanto atentar-se para o encadeamento metodológico, onde o pesquisador deve levar em consideração o seu arcabouço teórico, o qual deu base e fundamentou a sua pesquisa e confrontá-lo com o real:

Não basta que o sociólogo esteja a escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao preceder desta forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias pré-noções das que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 50).

Ainda, tratando sobre a questão do objeto de pesquisa, enquanto objeto científico, alinham-se algumas designações específicas para novos objetos, e com isso, novas relações entre os aspectos das coisas e sua epistemologia. O objeto de pesquisa enquanto constitutivo de problemática teórica submete sempre uma interrogação, um questionamento sistemático, quanto aos aspectos que se interpõem pela questão como foi ou como lhe é formulada. Uma vez que, junto a toda reflexão sobre o conhecimento científico, se supõe que toda observação ou experimentação implica que se tenha sempre uma reformulação de hipóteses. Tendo a definição do procedimento científico, como o diálogo entre a hipótese e a experiência, visto que o real não dá a resposta por si só, a menos que seja questionado.

Em relação às hipóteses ou aos pressupostos, esses são construídos com base na teoria. Para tanto, os autores mostram e alertam quanto ao uso das noções prévias, as quais vêm a se dar, quando acontece o abandono do arcabouço, ou seja, do referencial teórico e metodológico, que se configura como o ponto de partida de qualquer análise. É nesse momento que estes autores chamam atenção para a importância do afastamento, dito por Durkheim, no que concerne às pré-noções, quando seria a forma mais clara de possibilitar a construção do objetivo da pesquisa e as formulações das questões norteadoras, para que não haja conflito nessas questões.

Na obtenção dos dados estatísticos, faz-se necessária a escolha de uma metodologia, a escolha de técnicas em referências, que tenham significados epistemológicos para o qual os dados serão submetidos, atentando sempre para o objeto e a significação das questões que se (re)formulou ou que se pretende reformular ao objeto para o qual serão aplicadas. Nesse caso, a estatística vai mostrar exatamente o que diz o resultado e, caso não ocorra, deve-se questionar exatamente o que a estatística mostra, em que limites foi realizada a análise e em quais condições:

À medida que os instrumentos de medição, e, de forma geral, todas as operações da prática sociológica, desde a elaboração dos questionários e a codificação até a análise estatística, constituem outras tantas teorias em ato, enquanto procedimentos de construção, conscientes ou inconscientes, dos fatos e das relações entre os mesmos. Quanto menos consciente for a teoria implícita em determinada prática - teoria do conhecimento do objeto e teoria do objeto - maiores serão as possibilidades de que ela seja mal controlada, portanto, mal ajustada ao objeto em sua especificidade (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 53).

Para a abordagem dessas questões, os autores exemplificam a questão da problematização do método sociológico, ao declarar a importância de observar e contestar as condições e pressupostos que configuram um objeto ou um dado.

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), a falsa neutralidade das técnicas do objeto construído ou artefato mostra que as técnicas de pesquisa são as que envolvem sociabilidade e que, por sua vez, não são epistemologicamente neutras. Como não existem técnicas neutras, não existem perguntas neutras. As técnicas são submetidas às indagações e interrogações. A falsa neutralidade das técnicas se caracteriza sempre quando o pesquisador for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas. Este passará pelo equívoco de compreender a problemática que os sujeitos implicam, em suas respostas:

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas: nesse caso, estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever, em termos de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p.56 - 57).

Às utilizações de técnicas no âmbito da pesquisa, os autores chamam a atenção para a importância de o pesquisador estar sempre atento à questão dialética que as técnicas ensejam e às possíveis curvas que estas possam produzir tanto de maneira natural quanto intencional, uma vez que o pesquisador encontra-se imerso em seu espaço de pesquisa. Diferente daquilo que ocorre em outras áreas, como é o caso das ciências naturais, quando Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) exemplificam a distinção na relação entre o laboratório e a

vida pessoal do pesquisador, por ser uma relação completa e objetivamente clara. Nesse sentido, os autores mostram que a relação inconsciente do pesquisador com o objeto pesquisado pode criar formas similares ao real, mas que não constituem um objeto de pesquisa de qualidade. Assim, a pura demissão simples do dado que compõe o elenco de hipóteses, pode gerar antecipações fragmentárias, as quais levarão a manipulações de uma técnica, a qual pode conduzir a respostas irreais:

Ocorre que os metodólogos recomendam o recurso às técnicas clássicas da etnologia: no entanto, ao transformarem a medição na medida de todas as coisas e as técnicas de medição na medida de toda técnica, só conseguem ver nisso os apoios subalternos ou expedientes para “encontrar ideias” nas primeiras fases de uma pesquisa e, por conseguinte, excluem a questão propriamente epistemológica das relações entre os métodos da etnologia e os da sociologia. A ignorância recíproca é tão prejudicial para o progresso das duas disciplinas, quanto o entusiasmo desmedido capaz de suscitar a troca incontrolada de aspectos peculiares a cada uma delas; aliás, as duas atitudes não são exclusivas (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 60).

A analogia e a construção das hipóteses, segundo os autores, mostram que para saber construir o objeto e conhecer esse objeto que foi construído, faz-se necessário ter consciência de que todo o objeto propriamente científico é consciente e é, metodicamente, construído. Faz-se extremamente necessário que conheçamos todo o contexto para que possamos nos interrogar a respeito das técnicas de construção que utilizaremos no momento da construção das perguntas que iremos formular ao objeto. Nesse sentido, a construção de hipóteses é condição importantíssima para o desenvolvimento de pesquisas, pois durante todo o processo de construção do objeto é importante que ocorra um questionamento sistemático da construção, garantindo que o objeto seja problematizado de forma constante no decorrer da análise, para evitar induções automáticas quanto à hipótese em relação ao fato.

No que tange às analogias que são constituídas, tanto para elaborar como para visualizar as hipóteses, existe uma necessidade de olhá-las com um determinado zelo. Ou seja, com um cuidado maior, pois, segundo os autores, o método mais usual é o da análise comparativa, em consonância com epistemólogos como Weber. Também, é importante abordar a problematização sobre o que seja o tipo ideal e que existe uma relação íntima com o real. Uma vez que, de acordo com Weber, se define como sendo o modo relacional com a realidade e um elemento comparativo, para se livrar desses perigos inerentes, é necessário tratar o tipo ideal a partir de uma amostra reveladora:

Ao estabelecer a distinção entre o tipo ideal do conceito genérico obtido por indução e a “essência” espiritual ou a cópia impressionista do real, Weber visava somente

explicitar as regras de funcionamento e as condições de validade do procedimento que todo pesquisador, por mais positivista que seja, utiliza consciente ou inconscientemente, mas, que só pode ser controlado se for utilizado com conhecimento de causa (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 65 - 66).

Neste sentido, os autores mostram, de acordo com Max Weber, que o tipo ideal permite medir a realidade porque esta se mede em relação a ela mesma e define-se com precisão ao determinar a diferença que faz a separação do real:

Assim, ao construir por ficção de método o sistema das condutas que colocariam os meios mais racionais a serviço de fins racionalmente calculados, Max Weber consegue um meio privilegiado para compreender a gama das condutas reais que o tipo ideal permite objetivar, ao tornar objetiva sua distância diferencial em relação ao tipo puro (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 66).

Ao abordar a questão do modelo e da teoria, os autores mostram, com a condição de refutar a definição que foi dada pelos positivistas, que recorreram, de maneira privilegiada, a essa noção em relação ao modelo que seria possível conferir-lhes as propriedades e funções comumente reconhecidas pela teoria. Nesta concepção, os modelos se dividem em modelos que são meras repetições dos externos, os quais expressam o real e a modelam. Assim sendo, os modelos analógicos seriam distintos por permitirem a possibilidade de aprender e demonstrar os princípios ocultos do real, exprimindo as realidades como objeto de interpretação:

Partindo da confusão entre a simples semelhança e a analogia, relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por meio da comparação conscientemente operada, os modelos miméticos, que se limitam a aprender as semelhanças exteriores, opõem-se aos modelos analógicos que visam reaprender os princípios ocultos das realidades que interpretam ... Com efeito, no juízo analógico, a teoria abstrata incide unicamente sobre a razão das semelhanças: estas não tem qualquer valor desde que não indiquem relações na natureza dos fatos em que a analogia se aplica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p.69).

Evidencia-se nessa construção substratificada, que os modelos em si não derivam, exclusivamente, de seu valor explicativo, mas, do método construtivo que vem através da problematização do objeto e que a questão da formalização aparece como uma objeção à compreensão e ao entendimento das analogias ocultas, em virtude da complexidade do sistema simbólico que envolve a formulação de um objeto de pesquisa que, a princípio, apreenderia uma parte da realidade:

A analogia não se estabelece entre a suma e a catedral consideradas, se é que podemos falar assim, segundo seu valor facial, mas, entre dois sistemas de relações inteligíveis, não entre “coisas” que se confiariam à percepção ingênua, mas entre

objetos conquistados contra as aparências imediatas e construídos por uma elaboração metódica [...] (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 71).

No sentido de formular modelos que auxiliem em suas análises, o pesquisador precisa estar atento para não incorrer em modelos ideológicos, perceber que é pelo poder da ruptura e pelo poder da generalização, os quais são inseparáveis, que o modelo teórico é reconhecido como resultado da depuração formal das relações entre as relações que definem os objetos construídos, podendo assim, ser transposto para as ordens de realidade e sugerir por analogias novas analogias e por princípios, novas construções de objetos.

Os pontos de análise da construção do objeto, a partir de uma reflexão de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) remete à questão empírica. Nesse sentido, eles tratam da definição e da construção do objeto, através de questões teóricas, quando dão ênfase ao fato social como um fato construído, a partir do momento em que o pesquisador procura buscar dados que possam ou que venham responder, ao seu problema de pesquisa. Apesar desses dados, a serem levantados por meio de métodos e técnicas, não devem ser submetidos a um mesmo fato construído, pois estes possibilitam responder às questões previamente estabelecidas.

Nessa trajetória, faz-se uma abordagem ao princípio da não consciência. As abordagens em torno das técnicas estatísticas são evidenciadas para validar a comprovação científica, no entanto, elas devem responder às indagações epistemológicas no decorrer dessa construção. Chama a atenção para que o pesquisador formule seus próprios questionamentos e suas interrogações, para não correr o risco de não realizar uma análise neutra em relação às respostas que encontrar, bem como, para o cuidado com a formulação dos sujeitos da pesquisa, considerando que nessa formulação deve ser levado em conta que cada grupo possui sua própria realidade, logo, cada resposta incidirá na condição social do indivíduo estudado.

No que se refere às escolhas epistemológicas, os autores (1999) chamam atenção para a necessidade de interrogar-se sobre a validade da metodologia escolhida. A questão que se apresenta é se essa metodologia atenderá de maneira satisfatória aos dados encontrados e se levará ao conhecimento do objeto, enfatizando a dimensão epistemológica e a utilização do método de pesquisa. Ao explicar a dimensão epistemológica e a utilização do método, é destacada a questão do erro empirista, que se inicia com a dissociação dos atos epistemológicos e se direciona a uma representação das operações técnicas. Os autores evidenciam também o cuidado para as fases da pesquisa, no que diz respeito à observação,

hipótese e experimentação, para que não tenham apenas a função pedagógica e fujam da realidade da pesquisa.

Por um lado, os autores mostram que o modelo teórico é inseparável da construção e da ruptura e que é a partir deles que se constroem novas analogias com o rompimento das pré-noções. Por outro lado, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) não fazem a condenação do uso de métodos não científicos para auxiliar na pesquisa, citando, como exemplo, a intuição do pesquisador e as suas interrogações que podem ser usadas cautelosamente durante a pesquisa.

Ao discorrer sobre proposições científicas, as quais os autores se referem como sendo fato teórico, eles argumentam que, através das hipóteses teóricas, os fatos se transformam em fatos construídos segundo o racionalismo aplicado, demonstrando que são os únicos capazes de restituir a verdade da prática científica quando associados aos valores da coerência com a fidelidade do real. Também afirmam que o progresso da Sociologia que entendemos como o da pesquisa seria no sentido da coerência teórica e da fidelidade ao real que fica na oposição entre o racionalismo e o empirismo.

Ao reportar-se ao objeto científico, como um objeto teoricamente construído no contexto da pesquisa, consideramos o que foi visto anteriormente: para construir o objeto e conhecer esse objeto é necessário ter consciência de que todo o objeto propriamente científico é consciente e é, metodicamente, construído. Eis a importância da questão do método, enquanto elemento importante para a pesquisa científica.

Nesse entendimento, Cardoso (1976) nos mostra que ao pensar sobre o método, a partir de uma epistemologia cartesiana, seu conceito se volta para um conjunto de regras que por si só garantem a obtenção dos resultados: “Nesse sentido, ele se identifica como técnica, suposta válida para a utilização nos mais diversos domínios da ciência, que é assim considerada unicamente nos seus aspectos substantivos” (CARDOSO, 1978, p. 61). A partir do momento em que o pesquisador olha para a sua pesquisa, baseando-se puramente na dedução para a busca da sua verdade, ou seja, dos seus resultados, ele tem na aplicação do método, algo irrefutável, que não pode ser posta em dúvida.

Porém, a autora chama atenção para a existência de outros caminhos a serem percorridos na busca do conhecimento, uns que são apropriados e outros que não são, mas, que levarão a obter o conhecimento científico. Esses caminhos são caracterizados como técnicas a serem utilizadas e consideradas válidas para a obtenção do conhecimento, quando cabe ao pesquisador aceitar ou não esses padrões: “O pesquisador é aqui levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos, e é aqui levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos do

‘método científico’, sem uma discussão mais profunda dos critérios de cientificidade segundo os quais deva acatá-los e não a outros” (CARDOSO, 1978, p. 61).

Florestan Fernandes (1958) preocupou-se em estabelecer um padrão científico nas análises dos problemas sociais brasileiros e, em sua concepção, a educação representou um desses graves problemas. Sua contribuição nesse contexto pautou-se em trabalhar no sentido de remodelar os padrões racionais de trabalho intelectual para construir um novo padrão científico de análise de estudos educacionais quando prevaleceu o rigor metodológico e a objetividade.

De acordo com Santos (2002, p.31, apud TOTTI, 2011, p.1), Florestan Fernandes construiu esse padrão considerando uma análise em três fases, onde a primeira foi denominada de *primeiro período* e caracterizou-se como *pré-científico*. Nesse primeiro período, apesar da quantidade dos trabalhos existentes, Fernandes, segundo Santos (2002, apud TOTTI, 2011) considerou esse material irrelevante para o progresso da ciência. O segundo período estava relacionado com a institucionalização das atividades científico-sociais, período que destacou como um divisor entre os períodos pré-científico e período científico da produção intelectual brasileira. Ainda, de acordo com Santos (2002, apud TOTTI, 2011), mesmo sendo um divisor entre esses dois períodos, a contribuição dos intelectuais do período de institucionalização das atividades científico-sociais precisava de base empírica, pois as suas produções estavam muito voltadas para o trabalho teórico.

Foi a partir de 1950 que os estudos sociais passaram a trabalhar definitivamente com a questão científica. Mediante essa análise, podemos compreender como ocorreu essas duas primeiras fases do desenvolvimento do conhecimento científico, em relação aos estudos sociais brasileiros e, a partir disso, entender como Florestan Fernandes construiu o padrão científico para a análise dos problemas sociais, tomando como base a educação.

3.1 Concepção do período pré-científico

De acordo com Fernandes (1958, p.195, apud TOTTI, 2011, p. 2), o surgimento de uma inteligência estava estritamente relacionado ao desenvolvimento histórico social do Brasil, quando os debates em torno da abolição permitiram as primeiras tentativas de uma reflexão sociológica pela crítica social. O cenário abolicionista criara uma massa crítica que conduzia a primeira grande experiência histórica de populações urbanas ou rural urbanas

brasileiras, na esfera da secularização do pensamento e dos modos de entender o funcionamento das instituições. A questão educacional emergia da reflexão e do questionamento de valores ligados à sociedade escravocrata e das incompatibilidades do surgimento de uma sociedade moderna, onde os processos decisórios advinham do surgimento da República que estaria sustentada a partir de um povo sem instrução.

Diante dessas questões, de acordo com Rocha (2004, p. 47 *apud* TOTTI, 2011, p. 3), o âmbito educacional se desdobraria em duas vertentes preliminares, ou seja, duas ideias, em que a primeira consistiu na exigência da incorporação do povo para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a educação passaria a ter um papel relevante e o Estado, por sua vez, como o promotor de políticas que levassem à transformação da sociedade brasileira. No entanto, na visão de Torres (1982, p. 94 *apud* TOTTI, 2011, p. 3), seria necessário incorporar o povo à nação. Por sua vez, Rocha (2004) salienta a existência de uma dialética entre indivíduo e sociedade na análise de Torres (1982), pois mostra que, ao mesmo tempo em que os padrões da sociedade interferem na conduta dos indivíduos, assim, também, os procedimentos sociais interferem na forma individual, sendo conduzidos por paixões, interesses e amizades. Essa análise conduz a pensar uma impossibilidade de se criar consensos, visto que não há consenso na política da nação, só existindo consenso no interesse do povo em relação a sua terra e sua nacionalidade.

Torres (1982), segundo a análise de Totti (2011) revela a necessidade de organização nacional e a intervenção do Estado na questão educacional e pensava em uma política que tivesse sua fundamentação em uma base ampla de proteção social capaz de evitar o êxodo rural. Nessa ótica seria necessário que os governos cuidassem da educação e da seleção intelectual da sociedade, como forma de permitir aos mais pobres, acesso às escolas e às faculdades, assim, educação profissional seria uma alternativa para fixar o homem ao campo, funcionando como um fator de organização nacional.

A preocupação de Torres com a educação estava voltada para a organização e unidade nacional, tomando como referência a realidade vigente, o patriotismo, como formas de despertar no povo brasileiro a consciência nacional rumo a uma grande nação, destaca Torres: “educar o patriotismo é a função dos diretores de opinião, mas educá-lo austeramente e positivamente, sobre a base da realidade das nossas coisas, para que daí possa surgir a consciência de nossa verdadeira posição no mundo, a de nossos destinos” (TORRES, 1982, p.103 *apud* TOTTI, p. 4, 2011).

Segundo a análise de Totti (2011), apesar da demonstração de uma visão educacional relacionada aos problemas nacionais, Florestan Fernandes (1959) considerava os estudos de

Alberto Torres limitados, por compreender como padrão dominante a análise histórico-sociográfica por ele realizada, a qual era voltada para as escolhas de modelos naturalistas de explicação genérica e simples. Dessa maneira, afirmava que Torres não possuía um refinamento intelectual necessário para realizar análise dos problemas sociais, logo isso converteria a ciência em uma polarização ideológica e mera opinião pessoal.

3.2 Concepção do período de institucionalização:

De acordo com Totti (2011), para caracterizar esse período foi necessário que vários intelectuais envidassem esforços para institucionalizar estudos relacionados com as questões educacionais, quando da criação da Universidade de São Paulo (USP) e do surgimento da Escola Livre de Sociologia Paulista (ELSP). Naquele contexto, aparece a figura de Fernando de Azevedo com publicações importantes, dentre as quais destacaram-se a de 1935 “Princípios de Sociologia” e a de 1940 “Sociologia Educacional” que representaram uma introdução aos fenômenos educacionais e às relações da educação com os fenômenos da sociedade. Essas obras forneceram elementos teóricos necessários para que se analisasse, de maneira mais precisa, o cenário da realidade educacional brasileira.

Ainda para Totti (2011), a inovação, apresentada por Fernando de Azevedo (1935; 1940), teve um refinamento teórico extraordinário, pois estava baseada e sustentada pela corrente sociológica francesa e ainda teve o apoio do pragmatismo *deweyano*. Totti (2011) enfatizou que Azevedo (1935; 1940) fez uma proposição teórica, onde se estabeleceu um equilíbrio dinâmico em que os fins sociais foram preservados e elencados como metas fundamentais para uma educação democrática. Esta mesma obra de Azevedo (1935; 1940) foi analisada por Penna (1987) que avaliou o conceito de “estudos desinteressados” e mostrou que Azevedo (1935; 1940) reconheceu e valorizou a relação existente entre teoria e prática, mas que, para ele, as pesquisas mais relevantes eram aquelas que não visavam diretamente à ação. Ao valorizar as pesquisas que não tinham um objetivo prático, Penna (1987) ressalta que Azevedo (1935; 1940) mostrava a importância das pesquisas teóricas. Neste sentido, a proposta de Azevedo (1935; 1940) apresentava, em sua ideia de estudos desinteressados, uma necessidade por estudos teóricos que poderiam formar um quadro de análise das bases empíricas:

A sociologia educacional de Fernando de Azevedo, no entanto, não se baseia em pesquisas empíricas sobre o sistema educacional brasileiro, é uma sociologia teórica. Mas talvez tenha sido essa base teórica o que possibilitou a atenção da sociologia ao tema educacional (SILVA, 2002, p.81 apud TOTTI, 2011, p.4)

A análise de Fernandes (1958, p. 239 *apud* TOTTI, 2011, p. 4) explicita que a positividade e a originalidade teórica demonstram a importância de Azevedo (1935; 1940), ao fazer da Sociologia, e principalmente, da Sociologia da Educação, uma disciplina que demonstrasse status acadêmico comparado ao de outras disciplinas acadêmicas e que suas contribuições teóricas foram valorosas, mas, que não permitiam uma previsão sobre o futuro dos acontecimentos sociais:

Nas sociedades de organização democrática, a luta pelo poder e pela preservação ou transformação da ordem social pressupõe a inclusão, no nível intelectual médio, de conhecimentos que proporcionem alguma espécie de previsão sobre o curso futuro dos processos sociais (FERNANDES, 1958, p. 239 *apud* TOTTI, 2011, p.4).

Com essa visão, Fernandes (1958), segundo Totti (2011), compreende que tanto a Sociologia quanto a Educação, na perspectiva do conhecimento, servem para organizar a sociedade e para legitimá-la do ponto de vista de concepção de mundo, mas, que apesar de compartilhar dessa visão científica, Fernandes (1958, *apud* TOTTI, 2011) procurou romper com ela e procurou observar outros fatores de ajustes que possam causar intervenção na realidade educacional e social.

De acordo com Matui (2001 *apud* TOTTI, 2011, p. 5), Fernandes observa a educação dentro de um quadro amplo em que denomina de revolução social brasileira. Esse processo social iniciou com a desvinculação do sistema servil, a abolição do antigo regime servil e a implantação da República que proporcionou abertura para uma sociedade democrática e igualitária, respeitando a pessoa, a dignidade e os méritos pessoais de cada indivíduo.

Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011) afirma que, mesmo com essa revolução na educação do Brasil, as instituições queriam reformas complexas, mas não foi possível, pois as instituições pautavam-se em atender funções estatísticas da educação sistemática e não estavam desempenhando sua função que era de transformar a sociedade em algo inclusivo. Nesse sentido, o autor mostrava a gravidade dos problemas educacionais oriundos da elite intelectual que veio da cultura pré-industrial. Uma outra questão, que Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011) abordou, foi a preparação científica dos educadores, mostrando que se baseava em algo informativo e livresco e que isso, também, era fruto da sociedade pré-industrial. Procurou chamar atenção, ainda, para a falta de domínio pensamento e do conhecimento científico. Por essa razão, propôs aos cientistas sociais que colaborassem para equacionar os problemas educacionais e que esta colaboração fosse de maneira interdisciplinar, aplicando a noção de ciência como fator racional para a mudança social a ser provocada. Deste modo,

“[...] Adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência e às exigências da civilização representa a tarefa de maior urgência e gravidade, com que se defrontam educadores e os cientistas sociais no presente” (FERNANDES, 1959, p.35 *apud* TOTTI, 2011, p.5).

De acordo com Lahuerta (1999, p. 37 *apud* TOTTI, 2011, p. 8), na proposta de Fernandes, uma das primeiras mudanças a ser estabelecida no processo de adaptação à ciência e à educação, foi em relação a uma nova linguagem, pois o rigor da linguagem científica é que diferencia o padrão científico proposto. Fernandes, em seus argumentos, expõe a diferença dos padrões vigentes de construir o pensamento, buscando um rigor metodológico. O autor indica a primazia dada ao rigor metodológico e a construção de uma linguagem específica indicada por Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011), a qual foi capaz de expressar a exigência necessária e serviu como alicerce para o surgimento de um discurso essencialmente acadêmico, mostrando que as questões teórico-metodológicas são o curso da interpretação e que evidenciam grande erudição. Nesse sentido, sua tentativa procurou conciliar teoria e pesquisa, como foi demonstrado pelo próprio Fernandes: “[...] Os fins empíricos específicos, os alvos teóricos mais gerais e as possibilidades práticas de cada investigação precisam ser postos em relevo, examinados pacientemente e ponderados como objetivos igualmente essenciais” (FERNANDES, 1958, p. 229 *apud* TOTTI, 2011, p. 6).

Contudo, as orientações teóricas seriam as exigências necessárias para desenvolver um padrão científico plenamente adequado aos conhecimentos científicos, os quais por sua vez os fins empíricos permitiriam o levantamento de dados e material necessário à reconstrução dos fenômenos sociais e ao conhecimento do objeto de pesquisa.

Nessa trajetória, o trabalho teórico relacionado à investigação alinhava-se a um arcabouço capaz de dissecar as informações obtidas pelos dados empíricos, transformando os modelos de explicação. Assim, é possível afirmar que o padrão científico proposto por Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011) foi uma junção das visões pré-científicas com a fase institucional, pois os autores do período pré-científico dão ênfase maior à descrição dos fatos e os pesquisadores, do período de institucionalização, davam prevalência ao trabalho teórico. Porém, a intervenção racional na realidade relega ao conceito de planejamento que induz o pesquisador a conhecer novas técnicas de controle e previsão, quando Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011) diz que a ciência aplicada e a educação nela operaram como polarizadores de tendências dinâmicas:

A ciência aplicada, como fonte de conhecimentos e de técnicas de exploração prática imediata na solução de problemas novos, a educação, como mecanismo de preservação ou de difusão de tais conhecimentos e técnicas, ou principalmente, como influência formativa do horizonte cultural, que fez da mudança provocada um

recurso adaptativo essencial da civilização científica e tecnológica (FERNANDES, 1959, p. 37 *apud* TOTTI, 2011, p. 7).

Nessa linha de abordagem, observa-se que a ciência está conduzindo o pesquisador a diminuir sua temática de análise na pré-determinação de seu objeto de estudo, a fim de que os resultados de seu estudo sejam mais precisos e eficazes nas soluções dos problemas educacionais. Esse modelo de conhecimento tem como critério regular a descoberta da verdade e da prova.

Outrora, o planejamento racional passa a desenvolver um sentido de intencionalidade, objetividade, previsibilidade e racionalidade muito maior do que na visão demonstrada anteriormente por Azevedo, em relação aos estudos desinteressados. Nessa proposta, Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011) rompe com o paradigma defendido por Azevedo (1935; 1940) de uma ciência que era centrada na imprevisibilidade dos inventos humanos. Para Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011), a intencionalidade e previsibilidade conferem aos sujeitos humanos, através da ótica da ciência, a condição de interferir e de escolher os fins alternativos a que se almeja alcançar. É a tentativa controlada de conduzir a história e a realidade social sob a segurança dos métodos científicos, quando o referido autor deixa transparecer sua fé na capacidade da razão e da ciência de captar a dinâmica do processo histórico e nele interferir, atribuindo aos intelectuais e cientistas um papel social preponderante.

Neste sentido, percebeu-se que houve uma ruptura de um modelo de ciência pré-científico, ocorrendo mudança para o modelo científico através de um modelo de ciência proposto por Fernandes (1959, *apud* TOTTI, 2011), quando ele procura aliar os estudos teóricos e procedimentos práticos à racionalidade, objetividade, planejamento como referência fundamental para uma intervenção científica na sociedade.

Em linhas gerais, a partir das considerações de todos os autores citados, passo a estabelecer que a presente pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, compreendendo a análise, ou ainda, o material empírico da pesquisa - a produção bibliográfica sobre o objeto *currículo*, publicada em periódicos *Qualis* A1 e A2, por docentes permanentes dos programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com notas 6 e 7, no triênio 2010 a 2012 no Brasil. Nesse sentido, é a partir das palavras-chaves em cada um dos artigos examinados que farei descrições, a fim de analisá-los. Através da perspectiva dos autores citados, que prosseguirei em analisar o material empírico da pesquisa, bem como as possíveis contribuições para a área da educação.

4 MATERIAL EMPÍRICO: IDENTIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO

4.1 Da seleção do material empírico

A seleção do material empírico foi realizada com base no objetivo dessa pesquisa que identificou as opções teóricas e os elementos empíricos das pesquisas sobre currículo produzidas no Brasil.

Considerando o que já estava previamente definido sobre o material empírico da pesquisa - a produção bibliográfica sobre o objeto *currículo*, publicada em periódicos *Qualis* A1 e A2, por docentes permanentes dos programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com notas 6 e 7, no triênio 2010 a 2012 no Brasil – identificamos a produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação em Educação, definimos as palavras-chaves para a busca desses artigos, a partir de um quadro que elaboramos com palavras chaves voltadas para a generalização de abordagens dando ênfase as teorias curriculares, tendo como base escritos de SILVA (2010) onde tivemos a primeira seleção de artigos que possibilitariam descrição sobre currículo, o qual apresentaremos a seguir:

Para essa primeira etapa de seleção de material empírico para realizar a busca pelas concepções teóricas e elementos empíricos ao qual a pesquisa se propunha, percebemos que a amplitude dos temas dos artigos não nos daria a real resposta que estávamos buscando. Nessa primeira busca foi utilizado esse quadro com essas palavras chaves, ou seja, utilizou-se as três teorias curriculares pelas quais se apresenta a evolução dos estudos sobre currículo e para cada uma estabeleceu-se as palavras chaves mais específicas que identificassem ou que se aproximassem da abrangência das definições sobre currículo.

Quadro 1 - Teorias Curriculares e Palavras-Chave

Teorias	Palavras-chave
Teorias Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.
Teorias Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
Teorias pós-críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação de discurso, saber, poder, representação cultural, gênero, raça, sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Nesse primeiro momento, identificamos os primeiros artigos que seriam analisados e obtivemos a seguinte descrição, os programas de Pós-Graduação em Educação com conceito 6 e 7 estão localizados nas regiões Sudeste e Sul, onde foram identificadas na região sudeste 2 (duas) instituições com conceito 7 e 4 (quatro) instituições com conceito 6. Na região sul, 1(uma) instituição com conceito 7 e 2 (duas) instituições com conceito 6.

Para seleção desses artigos foram tomadas por base as palavras-chave sobre currículo representadas no quadro constante citado acima sobre currículo, adaptado de indicações de Tomaz Tadeu da Silva (2010) (Quadro 1).

De acordo com as palavras-chave apresentadas no Quadro 1 apresentamos no Quadro 2, a seguir, o levantamento realizado nas regiões sudeste e sul (Quadro 3) que foram consideradas as instituições, com conceito 6 e 7, em programas de pós-graduação em educação. Na região sudeste foram identificadas 6 instituições com um total de 70 artigos, desses artigos 33 artigos A1 e 37 artigos A2. Na região sul foram identificadas 3 instituições com um total de 41 artigos, dos quais 15 artigos A1 e 26 artigos A2.

Quadro 2 - Quadro demonstrativo de artigos sobre o objeto *currículo* publicados pelos docentes dos programas de pós-graduação em educação, na região sudeste (2010-2012)

REGIÃO SUDESTE						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	4	7
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	1	2	3
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	4	2	6
TOTAL				9	9	18
2011						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	2	4	6
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	5	6	11
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	3	1	4
TOTAL				10	13	23

2012						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	5	5	10
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	4	5	9
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	3	2	5
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	2	2
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	0	1
TOTAL				14	15	29
TOTAL GERAL						70

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Quadro 3 - Quadro demonstrativo de artigos sobre o objeto *currículo* publicados pelos docentes dos programas de pós-graduação em educação, na região sul (2010-2012)

REGIÃO SUL						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	2	3	5
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	3	4	7
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	2	2
TOTAL				5	9	14
2011						
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	1	4	5
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	4	2	6
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	2	2
TOTAL				5	8	13
2012						
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	2	4	6
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	3	4	7
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				5	9	14
TOTAL GERAL						41

TOTAL GERAL DOS ARTIGOS SOBRE CURRÍCULO DE TODOS OS PROGRAMAS: 111

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Ao iniciar as leituras dos artigos previamente selecionados para alcançar o objetivo proposto na pesquisa que é o de identificar qual ou quais opções teórico-metodológicas e

elementos empíricos estão presentes nas pesquisas sobre currículo desenvolvidas e publicadas nos periódicos A1 e A2, pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no triênio 2010-2012, percebeu-se que continua nesta mesma trajetória, não seria real e nem fidedigna se fossem realizadas na amplitude da proposta anterior partindo das palavras chaves advindas da ênfase das teorias curriculares esses artigos.

Dessa maneira, optamos por um novo refinamento onde determinou-se que trabalharíamos somente com os artigos que trouxessem em seu título estudos sobre currículo e nesse sentido realizamos um novo refinamento a partir dos artigos que já havíamos levantado anteriormente nos programas selecionados de acordo com a proposta inicial, onde obtivemos o que demonstramos no quadro 4 e 5.

Quadro 4 - Demonstrativo de artigos sobre currículo dos programas de educação com conceito 7 e 6 por instituição e região do Brasil⁴

REGIÃO SUDESTE							Demonstrativo após o refinamento do material de pesquisa		
Primeiro levantamento de artigos antes do refinamento							Identificação dos artigos Com uso do termo “Currículo” no título do estudo		
2010									
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL	A1	A1	TOTAL
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	4	7	3	3	5
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	1	2	3	2	2	2
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	1	1	2	0	0	1
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	4	2	6	1	1	2
TOTAL				9	9	18	6	1	9
2011									
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	2	4	6	2	3	5

⁴ Após o refinamento tomando por base o levantamento realizado no quadro demonstrativo 2.

2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	5	6	11	0	0	0	
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	1	1	0	0	0	
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	1	1	0	0	0	
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0	0	0	0	
6	USP	EDUCAÇÃO	6	3	1	4	1	1	2	
TOTAL					10	13	23	3	4	7

2012										
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	5	5	10	3	4	7	
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	4	5	9	0	2	3	
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	3	2	5	0	0	0	
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	2	2	0	0	0	
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	1	1	2	0	0	0	
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	0	1	0	0	0	
TOTAL					14	15	29	3	6	9
TOTAL GERAL						70	12	13	25	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

Quadro 5 - Demonstrativo de artigos sobre currículo dos programas de educação com conceito 7 e 6 por instituição e região do Brasil⁵

REGIÃO SUL							Identificação dos artigos Com uso do termo “Currículo” no título do estudo		
2010									
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL	A1	A2	TOTAL
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	2	3	5	0	0	0
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	3	4	7	0	1	1
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	2	2	0	0	0
TOTAL				5	9	14	0	1	1

⁵ Após o refinamento tomando por base o levantamento realizado no quadro demonstrativo 3.

2011									
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	1	4	5	0	1	1
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	4	2	6	1	1	2
3	PUC - RS	EDUCAÇÃO	6	0	2	2	0	1	1
TOTAL				5	8	13	1	3	4
2012									
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	2	4	6	0	1	1
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	3	4	7	1	1	2
3	PUC - RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1	0	1	1
TOTAL				5	9	14	1	3	4
TOTAL GERAL						41	2	7	9

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

A partir da seleção dos artigos e do quadro comparativo entre as amostras a serem analisadas, construímos o quadro apresentado a seguir o qual denominamos de – Quadro 6 e 7 com os resultados - para registro das informações que entendemos que trazem elementos que nos ajudarão a caracterizar a fundamentação teórica e o material empírico das pesquisas sobre currículo.

Nesse segundo momento que caracterizamos como refinamento dos artigos trabalhamos com 34 (trinta e quatro) artigos onde 25 (vinte e cinco) são oriundos dos programas da região sudeste e 9 (nove) da região sul. De acordo com o levantamento realizado no refinamento temos:

Na região sudeste dos vinte e cinco artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo” dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UERJ, UFMG, PUC-RIO, PUC-SP, UFCAR e USP, obtivemos os seguintes dados, no ano de:

2010 – 9 artigos sendo:

6 artigos A1

3 artigos A2

2011 – 7 artigos sendo:

3 artigos A1

4 artigos A2

2012 – 9 artigos sendo:

3 artigos A1

6 artigos A2

Perfazendo um total de 25 artigos.

Na região sul trabalhamos com nove artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo” dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UNISINOS, UFRGS e PUC-RS, onde obtivemos os seguintes dados:

2010 – 01 artigo, sendo:

0 – artigo A1

01 – artigo A2

2011 – 04 artigos, sendo:

01 – artigo A1

03 – artigos A2

2012 – 04 artigos sendo:

02- artigos A1

04- artigos A2

Perfazendo um total de 9 artigos.

Nesse sentido toda a nossa análise circula em torno de 34 artigos que foram filtrados para representar esta pesquisa que compreende os anos de 2010 a 2012.

Quadro 6 - Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 na região Sudeste

Região Sudeste						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	2	5
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	2	0	2
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	1
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
TOTAL				6	3	9
2011						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	2	3	5
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	0	0	0
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
TOTAL				3	4	7
2012						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	4	7
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	0	2	3

3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
TOTAL				3	6	9
TOTAL GERAL				12	13	25

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

Quadro 7 - Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 na região Sul

Região Sul						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	0	0	0
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				0	1	1
2011						
1	PUC – RS	EDUCAÇÃO	7	0	1	1
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				1	3	4
2012						
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	0	1	1
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				1	3	4
TOTAL GERAL				2	7	9

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021).

4.2 Demonstrativo descritivo do material empírico analisado na tese

1. ARTIGO: A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo trata da formação de professores em múltiplos espaços e

	<p>cotidiano, traz a ideia de que a formação se dá em diferentes espaços e em diferentes contextos, demonstrando que estes permitem que se perceba que ela não é nem simples, nem de fácil transformação. Dessa maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo nas políticas de governo explica, em grande parte, os constantes insucessos das ações tentadas, o que leva a compreensão das políticas como práticas coletivas. Este artigo trata especificamente de Currículo, Políticas nos cotidianos, Redes educativas e Práticas coletivas. Aborda a compreensão de políticas como práticas coletivas, em contextos cotidianos, assim como as múltiplas relações de “praticantes” nas redes cotidianas de conhecimentos e significações, traz em seu bojo a preocupação com as ações políticas em rizomas – os desafios à sua compreensão – e a indicação de processos possíveis: os contextos de formação de professores e a ideia de “docentes e discentes na contemporaneidade”.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
CATEGORIA	A1
AUTOR (S)	NILDA ALVES
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/ BRASIL/ RJ Paris V / UPV FRANÇA
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não foi possível identificar uma metodologia de abordagem para a elaboração da escrita do artigo.
AUTORES CITADOS	<p>ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DPetAlii, 2008. p. 13-27. ALVES, N. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. BOURDIEU, P. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL, 1989. CERTEAU, M. A invenção do cotidiano – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. DE BAECQUE, A. Um mercado mundial das ideias: o “Bicentenário” da revolução. In: BOUTHIER, J.; JULIA, D. (Org.). Passados recompostos – campos e canteiros da História. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998. p. 281-332. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1. DIDI-HUBERMAN, G. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 1998. FOUCAULT, M. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1999. FOUCAULT, M. Vigiar e punir. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. JOYCE, J. Ulisses. Trad. de Bernardina da Silveira Pinheiro. São Paulo: Objetiva, 2005. LEFEBVRE, H. Lógica formal – lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. MATURANA, H. Cognição, ciência e vida. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. SANTOS, B.S. Pela mão de Alice – o social e o político na pós-</p>

	<p>modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.</p> <p>SOJCHER, J. La démarche poétique. Paris: UGE 10-18, 1976. p. 145.</p> <p>SOUSA DIAS. Lógica do acontecimento – Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamentos, 1995.</p> <p>VON FOESTER, H. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, D.F. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad 1. reimp. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91-113.</p>
--	--

ARTIGO 2: A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DO ENEM

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UNISINOS	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DO ENEM
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo mostra que os efeitos da globalização têm contribuído de forma geral para as mudanças no paradigma da educação nas últimas décadas e de acordo com as autoras, um dos efeitos identificados é a capilarização da cultura da performatividade nas políticas de currículo. Onde compreensão do currículo se apresenta como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes rankings de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	Alice Casimiro Lopes, Silvia Braña López
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/BRASIL/RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Este artigo articula os efeitos da globalização com as políticas de currículo e de avaliação. Defendemos, com base em Stephen Ball, a compreensão das políticas de currículo como produção de sentidos e significados para as decisões curriculares em um ciclo contínuo de produção de políticas. Entendemos que uma das dimensões dessas políticas de currículo é a produção de uma cultura da performatividade, expressa, entre outras ações, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pela investigação de documentos relativos ao ENEM, identificamos que o foco desse exame é a formação do indivíduo onipotente para a eficiência social do sistema, porém, diferentemente de outras épocas, centrado na autorregulação de suas performances. Além disso, consideramos que a cultura da performatividade influencia dimensões locais da avaliação, com diferentes extensões e modos de avaliar, não necessariamente associados às mesmas finalidades dos exames

	<p>centralizados.</p> <p>O artigo apresenta como proposta: analisar documentos relativos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), investigando os princípios que apontam para a construção desse discurso favorável à cultura da performatividade. Defendemos que o foco desse exame é a formação do indivíduo onipotente para a eficiência social do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social. Salientamos, porém, que, diferentemente de outras épocas, ele é centrado na autorregulação das performances do indivíduo. Defendemos, ainda, que essa autorregulação proposta produz efeitos diferentes, com finalidades distintas, em múltiplos contextos.</p>
AUTORES CITADOS	<p>ANTONIADES, Andreas. Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. <i>Global society</i>, v. 17, n. 1, p. 21-38, 2003.</p> <p>BALL, Stephen J. <i>Education reform: a critical and post-structural approach</i>. Buckingham: Open University, 1994.</p> <p>BALL, Stephen J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. <i>British educational research journal</i>. v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.</p> <p>BALL, Stephen J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) <i>A escola cidadã no contexto da globalização</i>. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.</p> <p>BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. <i>Currículo sem Fronteiras</i>. v. 1, n. 2, p. 99-116, dez, 2001.</p> <p>BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. <i>Journal of Education Policy</i>. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.</p> <p>BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. <i>Educação e Sociedade</i>, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004a.</p> <p>BALL, Stephen J. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society In: Ball, Stephen J. (ed.) <i>The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education</i>. Londres: Routledge Falmer, 2004b. p. 143-155.</p> <p>DELORS, Jacques. <i>Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI</i>. São Paulo: Cortez, 2001.</p> <p>DIAS, Rosanne Evangelista. Profissionalização docente e a cultura da performatividade. In: <i>Anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino</i>, Recife, 2006.</p> <p>DÍAZ BARRIGA, Angel. <i>Didáctica y currículum</i>. Mexico: Nuevomar, 1992. FOUCAULT, Michel. <i>Microfísica do poder</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1989.</p>

ARTIGO 3: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	
CATEGORIA	A1	
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo discute aspectos da política de pós-graduação (em educação), entendendo-a como diretamente relacionada à política de pesquisa. Em áreas como a educação, praticamente toda pesquisa é desenvolvida nos programas de pós-graduação ou por sujeitos formados para a pesquisa nesses programas.	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010	
AUTOR (S)	Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa	
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.	
AUTORES CITADOS	<p>BOYM, Stevlana. The future of nostalgia. New York: Basic, 2001.</p> <p>BRASIL – CAPES. Documento da área de educação. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: Acesso em: 3 jul. 2009.</p> <p>BRASIL – CNPq. Desenvolvimento científico e formação de recursos humanos. Brasília: CNPq, 1983.</p> <p>CAMERON, Catherine M.; GATEWOOD, John B. The authentic interior: questing Gemeinschaft in post-industrial society. Human Organization, v. 53, p. 21-32, 1994.</p> <p>CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, 1986.</p> <p>CUNHA, Luiz Antonio A. Ideias sobre avaliação. Boletim ANPed, v. 7, n. 5, 6, p. 10-12, 1985.</p> <p>FÁVERO, Osmar. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 22, n. 1, p. 51-88, jan./jun. 1996.</p> <p>_____. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. Revista de Educação Pública, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.</p> <p>HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.</p> <p>HORTA, José Silvério Baía. Prefácio. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. _____;</p> <p>MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área</p>	

	<p>de ciências humanas. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 95-116, 2005.</p> <p>KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.</p> <p>LACLAU, Ernesto. Power and representation. In: POSTER, Mark. Politics, theory and contemporary culture. New York: Columbia University Press, 1993. _____; MOUFFE, Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.</p> <p>LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.</p> <p>MOUFFE, Chantal. La paradoxa democrática. Barcelona: Gedisa, 2003. , Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. Perspectiva, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.</p> <p>VELHO, Gilberto. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 12, n. 35, p. 1-18, fev. 1997.</p>
--	--

ARTIGO 4: O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM NITERÓI, RJ

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM NITERÓI, RJ
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo faz uma abordagem do ciclo de políticas de Ball e na teoria do discurso de Laclau, analisamos a política curricular da rede municipal de Niterói (RJ) no triênio 2005 – 2008, focando o processo de significação da proposta de integração curricular e as articulações e as disputas travadas entre o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Analisando os sentidos em jogo, destacamos duas concepções particulares de currículo integrado: uma que visa a fomentar o diálogo entre as disciplinas escolares e outra que se constitui como forma de superação da disciplinarização. Integração curricular e interdisciplinaridade são significantes flutuantes que, apesar de defendidos em ambos os contextos, assumem sentidos distintos e em consonância com as demandas apresentadas pelos grupos que, diante das articulações políticas, buscam hegemonizar o que vem sendo significado como integração curricular.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	DANIELLE DOS SANTOS MATHEUS E ALICE

	CASIMIRO LOPES
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>BALL, S. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. Londres; New York: Routledge, 1992.</p> <p>BALL, S. Education reform – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. BALL, S. Big Policies / small world: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, London, v. 34, n. 2, p. 119-130, jun. 1998.</p> <p>GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.</p> <p>LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.</p> <p>LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL Jr., A.; BURITY, J. (Org.). Inclusão social, identidade e diferença. São Paulo: Annablume, 2006.</p> <p>LOPES, A. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em. Acesso em 19 de abril de 2009.</p> <p>LOPES, A. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.</p> <p>LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: MAINARDES, J.; BALL, S. Políticas educacionais: questões e dilemas. 2010.</p> <p>No prelo. MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: Acesso em: 19 de abril de 2009.</p> <p>NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Niterói, 2007a.</p> <p>NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Documento Preliminar de Diretrizes Curriculares. Niterói, 2007b.</p> <p>NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria 125/08. Proposta Pedagógica Escola de Cidadania. Niterói: FME, 2008a.</p> <p>NITERÓI (Prefeitura). Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria 132/08.</p>

	<p>Diretrizes Curriculares e Didáticas. Niterói: FME, 2008b.</p> <p>POWER, S. O detalhe e o macro-contexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 11-30, 2006. Disponível em: . Acesso em: 19 de abril de 2009.</p> <p>VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. (Org.). Currículo: questões atuais. 14. ed. Campinas: Papirus, 1997.</p>
--	--

ARTIGO 5: DISCURSOS QUE PRODUZEM SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	DISCURSOS QUE PRODUZEM SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	Neste artigo, analisou-se o discurso hegemônico articulado pela comunidade disciplinar que pesquisa o ensino das ciências, com o objetivo de identificar que sentidos estão sendo produzidos sobre esse ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Tomo como referência as produções dos dois primeiros e dos dois últimos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em ciências (ENPEC), que apresentaram reflexões voltadas para esse nível de escolaridade, em um esforço para compreender o processo de constituição de um discurso que pretende hegemonicamente estabelecer o que é e o que deveria ser o ensino de ciências nos níveis elementares de escolaridade, e também estabelecer quais são as necessidades formativas para que a docência possa ser exercida nessa direção. Lanço mão da teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004), que me possibilita perceber esse discurso como um híbrido que circula nos diferentes contextos de produção curricular.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	TALITA VIDAL PEREIRA
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	AZEVEDO, Rosa Oliveira M; GHENDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo M. Conceitos teóricos-epistemológicos na formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007,

Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CD-ROM. BACCI, Denise de La Corte; Criscuolo, Cristina. Imagens de satélite na escola: uma perspectiva para a percepção ambiental na construção do conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CD-ROM. BALL, Stephen J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2009. BARREIROS, Débora R. Alves. Todos iguais... Todos diferentes... Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. BASTOS, Fernando. Fatores e estratégias que influenciam o desenvolvimento de ações de formação de professores na área do ensino de Ciências: um estudo focalizando a Educação Infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: Acesso em: 6 fev. 2010.

BIZERRA, Alessandra et al. Crianças pequenas e seus conhecimentos sobre microrganismos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: Acesso em: 6 fev. 2010.

BOWE, R. et al. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDO, Fernanda da Rocha; ANDRADE, Mariana A. B. Soares de; MARQUES, Deividi Márcio. Formação de professores de Educação Infantil para o ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CDROM. BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). PósEstruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 35-51. CARNEIRO, Marcos Antônio B.; ARAÚJO, Mônica I. Falena; OLIVEIRA, Maria Marly de. Análise dos ecossistemas costeiros dos municípios de Itapissuma/Itamaracá-PE e seus problemas ambientais através de trilhas ecológicas e contextualizados no ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CDROM. DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no

Brasil (1996-2006). 2009, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. FERREIRA JUNIOR, Milton B. et al. Capacitando e acompanhando pedagogos em aulas de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6, 2007, Florianópolis, Anais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 1 CD-ROM. FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID NETO, Jorge. Modelos educacionais nas pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de Ciências nos anos iniciais da escolarização (1972-2005). In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: Acesso em: 6 fev. 2010.

FREIRE, Cecília Yoshida; TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. Um levantamento das orientações da rede municipal de ensino de São Paulo – um enfoque para o ensino de Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos- SP, Anais. Florianópolis: OPM CED/UFSC, 1999. CDROM.

KRASILCHIK, Mírian. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo Perspectiva, São Paulo, n. 14(1), p. 85-93, 2000. Disponível em: . Acesso em: 15 dez. 2003.

LACLAU, Ernesto. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. LACLAU, Ernesto. *Universalismo, particularismo e a questão da identidade*. In: MENDES, Cândido (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 229-250.

LACLAU, Ernesto. *Desconstrução, pragmatismo, hegemonia*. In: MOUFFLE, Chantal. (Edit). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97-136.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2004.

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. *Ensino de Ciências e Ciência tecnologia e Sociedade: comparando perspectivas no ensino formal e não-formal*. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2, 1999, Valinhos SP, Anais. Florianópolis: OPM CED/UFSC, 1999. CD-ROM.

LONGHINI, Marcos Daniel. MORA, Iara Maria. *A natureza do conhecimento científico nas aulas de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, Florianópolis, 2009. Disponível em: . Acesso em: 6 fev. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio

	de Janeiro: UERJ, 2008. LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6,
--	--

ARTIGO 6: DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	Com base na teoria do discurso, analiso a noção de democracia, a partir de suas relações com a representação, em um espaço de identidades não fixas e de políticas pós-fundacionais. Defendo que toda representação implica a constituição mútua entre representante e representado, na qual é impossível haver uma pura transparência. Na democracia, é impossível escapar à representação, mas é possível inserir sua análise em uma contingência radical. Cotejo essa conclusão com as atuais políticas de currículo para a educação básica no Brasil. Argumento que, a despeito de não se poder concluir homogeneamente quanto à democracia nas políticas de currículo, permanecem sendo mascaradas as contingências das políticas pautando a política pela tentativa de reduzir traduções contextuais e, com isso, minimizando as potencialidades democráticas.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	ALICE CASIMIRO LOPES
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	APPLE, M.; Beane, J. Escuelas democráticas. Madrid: Morata, 1997. Ball, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994. Bowe, R.; Ball, S. J.; GOLD, A. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. London, New York: Routledge, 1992. , Judith. Dynamic conclusion. In: LACLAU, Ernesto; BUTLER, Judith; ZIZEK, Slavoj. Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left. London: Verso, 2000. p. 263-280. Coutinho, M. A.; Ferreira, N. P. Lacan, o grande freudiano. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. DARMON, M. Barra, metáfora e metonímia: a barra do algoritmo tal como Lacan a utiliza. Revista Veredas, v. 2, n. 4, p. 1-6, dez. 1994. Disponível em: Acesso em: 21 maio 2010. Darriba, V. A Falta conceituada por Lacan: da coisa ao objeto.

Ágora, v. 8, n. 1, jan./jun. 2005. Disponível em: Acesso em: 1 maio 2011. DERRIDA, J. Posições. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Ferreira, N. Jacques. Lacan: apropriação e subversão da linguística. *Ágora*, v. 5, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2002. Disponível em: Acesso em: 1 maio 2011. HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LACAN, J. O Seminário sobre “A carta roubada” (1955). In: _____. Escritos. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66. _____. O Simbólico, o imaginário e o real. *Revista Veredas*, ano 2, n. 4, p. 1-19, dez, 1994. Disponível em: Acesso em: 21 maio 2010. Laclau, E. Articulação e os limites da metáfora. In: _____. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. p. 183-216. _____. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (Org.). Laclau: aproximaciones críticas a su obra. México: Fondo de Cultura Económica, 2008a. p. 347-404. _____. Democracy and the question of power, *Constellations*, v. 8, n. 1, p. 3-14, 2001. Acesso em: 25 maio 2009. _____. Emancipation(s). London: Verso, 1996. _____. Ideology and post-marxism. *Journal of Political Ideologies*, v. 8, n. 2, p. 103-114, june 2006a. Acesso em: 24 maio 2010. _____. Is radical atheism a good name for deconstruction? *Diacritics*, v. 38, n. 1-2, p. 180-189, 2008b. _____. Muerte y resurrección de la teoría de la ideología. In: _____. Misticismo, retórica y política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b. p. 9-55. _____. Power and representation. In: POSTER, M. Politics, theory and contemporary culture. New York: Columbia University, 1993. p. 277-297 _____. La Razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony and socialist strategy. Londres: Verso, 2001. LENDVAI, N.; STUBBS, P. Policies as translation: situating trans-national social policies. In: HODGSON, S. M.; IRVING, Z. Policy reconsidered: meanings, politics and practices. Bristol: Policy, 2007. p. 173-189. LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: PERES, E. et al. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura, 1. Porto Alegre: PUC-RS, 2008. p. 59-78. MACEDO, E. Currículo: cultura, política e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Currículo e o discurso da qualidade social na

	<p>educação. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. M. (Org.). Currículo e educação básica, 2. Rio de Janeiro: Rovel, 2012. p. 163-182.</p> <p>_____. O Processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. Pro Posições, Campinas, Unicamp, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2011. MENDONÇA, D. Notas sobre o “efeito de presença” da representação. Revista de Sociologia e Política, n. 23, p. 79-87, nov. 2004. _____. Qual antagonismo? Uma análise teórica no âmbito da teoria do discurso. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 7., ago. 2010, Recife. Anais... Recife: ABCP, 2010. p. 1-15. MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. Política & Sociedade, n. 3, p. 11-26, out. 2003. _____. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, C. (Org.). Desconstrucción y pragmatismo. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 13-33. _____. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Org.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430. _____. O Regresso do político. Lisboa: Gradiva, 1996. NORVAL, A. Las Decisiones democráticas y la cuestión de la universalidade: repensar los enfoques recientes. In: CRICHTLEY, S.; MARCHART, O. Laclau: aproximaciones críticas a sua obra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 177-208. _____. Trajectories of future research in discourse theory. In: HOWARTH, D.; NORVAL, A.; STAVRAKAKIS, Y. (Ed.). Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change. New York: Manchester University Press, 2000. p. 219-236. OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. O Contexto da prática nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). Políticas de currículo no Brasil e em Portugal, 1. Porto: Profedições, 2008. p. 31-54. SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002. TORFING, J. new theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek. Oxford: Blackwell, 1999.</p>
--	---

ARTIGO 7: CURRÍCULO E CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CURRÍCULO E CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	Minha intenção, neste artigo, é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que considero crucial para que a diferença possa emergir no currículo. Analisando a teoria curricular de

	matriz técnica e crítica e a política curricular recente em torno da definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, argumento que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino. Defendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	ELIZABETH MACEDO
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982</p> <p>ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>BIESTA, Gert J. J. Beyond learning: democratic education for a human future. Boulder: Paradigm, 2006.</p> <p>BLOOM, Benjamin. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.</p> <p>Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7/2010. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, p. 10, 9 jul. 2010a. _____. Resolução n. 4/2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010b.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília, s.d. Disponível em: Acesso em: 9 nov. 2012. _____. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica. Brasília, MEC, 2009.</p> <p>COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1997.</p> <p>Derrida, Jacques. Psyche: inventions of the other. In: Waters, Lindsay; Godzich, Wlad. (Ed.). Reading de man reading. Minneapolis: University of Minnesota, 1989. p. 25-64.</p> <p>FRANKLIN, Barry. Building the American community: the curriculum and the search for social control. Nova York: Falmer, 1986.</p> <p>GOMES, Nilma. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.</p> <p>LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.</p>

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, Vera (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

The Recent movements in curriculum field in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES, 2012, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Trabalho apresentado... Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

_____. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

Macedo, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o caso dos PCN. Educação & Sociedade, Campinas, n. 106, p. 23-43, 2009. _____.

Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 11, p. 285-296, 2006a. _____.

Curriculum polices in Brazil: the citizenship iscourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (Org.). World yearbook of education 2011. Nova York: Routledge, 2011. p. 44-57. _____.

The Notion of crisis and the legitimation of curriculum discourses in Brazil. In: REUNIÃO ANNUAL DA AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF CURRICULUM STUDIES TRABALHO, 2012, University of British Columbia, Vancouver. Trabalho apresentado... Vancouver: University of British Columbia, 2012. _____.

Por uma política da diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006b.

MOREIRA, Antonio Flavio B. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. Cadernos de Educação, n. 25, p. 55-74, 2004. _____.

Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990. _____.

O Estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, Regina L.; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, I. (Org.). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 29-48. _____.

A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007. _____.

A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 93-107, mar. 1997. _____.

A Qualidade e o currículo da educação básica brasileira. In: PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 217-236.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

	<p>PARAÍSO, Marlucy A. (Org.) Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>Pinar, William F. et al. Understanding curriculum. New York: Peter Lang, 1995. Saviani, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Pro-posições, v. 18, n. 1(52), p. 15-27, jan./abr. 2007. _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. SILVA, T. T. O Currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. _____. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. TYLER, Ralph. Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo, 1977. YOUNG, Michael. O Currículo do futuro. Campinas: Papyrus, 2000. _____. Para que servem as escolas. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de Cássia C. (Org.). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. João Pessoa: Alínea, 2009. cap. 2</p>
--	--

ARTIGO 8: DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
CATEGORIA	A1	
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo focaliza propostas curriculares em processo de implantação em uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro, à luz das novas políticas curriculares que transitam nos contextos mais amplos do campo educacional e que se apoiam em discursos em torno do significativo desempenho escolar, retratado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Analisa também os discursos de produção da performatividade e dos novos modelos de gerência da vida escolar e do trabalho docente.	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012	
AUTOR (S)	MARIA DE LOURDES RANGEL TURA	
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL	
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.	
AUTORES CITADOS	FONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron	

da. A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 121-137. _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). Pierre Bourdieu: escritos em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Pierre Bourdieu: escritos em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-228. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília: MEC, 1997. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DURU-BELLAT, Marie. Les Inégalités sociales à l'école: gênese et mythes. 2. ed. Paris: PUF, 2003. FALCÃO, Joaquim et al. (Org.) Novas parcerias entre os setores público e privado. v. 2. Rio de Janeiro: FGV, 2011. FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011. _____. La Razón populista. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LINGARD, Bob. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES et al. Globalização e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. _____. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008. CP147.indb 804 10/01/2013 15:54:22 Maria de Lourdes Rangel Tura Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.790-805 set./dez. 2012 805 LUCHESI, Marco. Em defesa de nossas crianças. O Globo, Rio de Janeiro, 1o caderno, p. 7, 28 set. 2011. MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação do final

	<p>dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma. Em Aberto, Brasília, v. 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990. RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: núcleo curricular básico. Rio de Janeiro, 1996. ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 33-43, ago. 2001.</p> <p>SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. TURA, Maria de Lourdes Rangel. O Olhar que não quer ver: histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000</p>
--	--

ARTIGO 9: OS CONTEXTOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	OS CONTEXTOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo analisa os contextos de produção da política curricular de ciclos para o Ensino Fundamental, formulada no município de Belém, no estado do Pará (Brasil), no período de 1997 a 2004. A pesquisa fundamentou-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992) e procurou incorporar dimensões discursivas e textuais na análise das políticas. A pesquisa envolveu a análise de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belém. A metodologia de análise considerou que não apenas os contextos de produção e de influência se interpenetram, como também incorporam sentidos das práticas das escolas. Os resultados indicaram certa ambiguidade na construção da política, na medida em que a produção final do texto enfatizava a importância do contexto da prática, ao mesmo tempo em que tomava como referência uma crítica à atuação dos docentes. Palavras-chave: Políticas de currículo. Ciclo de políticas. Escola Cabana
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	ALICE CASIMIRO LOPES
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL

MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-13.</p> <p>_____. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994. BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London, New York: Routledge, 1992.</p> <p>BARRETO, E. A. Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana 1997- 2004. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. BELÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Anais da I Conferência Municipal de Educação. Belém: SEMEC, 1998.</p> <p>_____. Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular. Cadernos de Educação n. 1. Belém: SEMEC, 1999a.</p> <p>_____. O sucesso e o fracasso na Educação Básica. Belém: SEMEC, 1999b.</p> <p>_____. Avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa. Cadernos de Educação, Belém: SEMEC, n. 5, 2002.</p> <p>BRASIL.</p> <p>. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.</p> <p>, R. E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil 1996-2006. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.</p> <p>, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.</p> <p>LACLAU, E. Power and representation. In: POSTER, M. Politics, theory and contemporary culture. New York: Columbia University Press, 1993. p. 277-296.</p> <p>, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). Pluralismo cultural, identidade e globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 229-250.</p> <p>, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 59-76.</p> <p>, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 147-163. _____. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.</p>

	<p>(Orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004a. p. 1-20. _____. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004b. _____. Discursos curriculares na disciplina escolar química. Ciência e Educação, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, maio/ago. 2005. _____. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: Acesso em: 04 abr. 2008.</p> <p>LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. No prelo.</p> <p>, D. Política de currículo em Niterói: o contexto da prática. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.</p> <p>OLIVEIRA, N. C. M. de. A política educacional no cotidiano escolar: um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-PA. 2000. 362 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.</p> <p>PROGRAMA de Governo. Frente Belém Popular. Belém, 1997. PROGRAMA de Governo. O próximo passo: qualidade de vida por uma Belém criança. Diretrizes programáticas da Frente Belém Popular (2001/2004). Belém, 2000.</p> <p>SANTOS, T. R. L. dos. Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais. 2003. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. SOUSA, C. M. P. de. A Escola Cabana em Belém: a participação das profissionais no projeto político pedagógico da educação infantil. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. SOUSA, I. A. de. Escola Cabana: o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. 2004. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.</p>
--	--

ARTIGO 10: TRANSVENDO A CULTURA, A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7

REGIÃO: SUDESTE	
TÍTULO DO ARTIGO	TRANSVENDO A CULTURA, A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo traz relatos de uma experiência pedagógica. Uma experiência vivida pela turma de pós-graduação do programa onde atua, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e os três professores da disciplina eletiva “Arte e Conhecimento da diáspora africana”. A autora narra dois eventos ocorridos em “idas a campo” na disciplina e que provocam uma série de reflexões sobre os processos identitários da diáspora e o efeito potencializador dos encontros entre indivíduos de universos culturais distintos para compreendermos como esses processos se dão. Desejamos então uma boa leitura e esperamos que a dose de imaginação – somada à seriedade e competência teórico-metodológicas – na produção do conhecimento científico contida aqui nesta sessão temática possa contribuir para outros imaginadores/leitores/pesquisadores que tenham a cultura, o conhecimento e a linguagem como questões em seus trabalhos acadêmicos.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	Mailsa Carla Pinto Passos UERJ/Brasil Rita Marisa Ribes Pereira UERJ/Brasi
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	O artigo não apresentava referências bibliográficas.

ARTIGO 11: SIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
REGIÃO: SUDESTE		
TÍTULO DO ARTIGO	SIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR	
CATEGORIA	A2	
MÉRITO DA ANÁLISE	Neste artigo se discute, os movimentos de significação da violência identificados em estudo de caso realizado em uma escola pública da rede de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Aborda-se, mais especificamente, a naturalização dos atos de discriminação decorrentes da heteronormatividade prevalente no espaço investigado, que levava à exclusão de tais situações na nomeação da violência, pela maior parte dos seus sujeitos. Em diálogo com Marília Sposito, nos seus estudos sobre a violência na educação, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para pensar identidade e	

		significação discursiva, e Judith Butler, para duvidar dos sentidos de gênero e de sexo afirmados nos enunciados em análise, conclui-se que a restrição semântica percebida na significação da violência, ao não incorporar tais discriminações, implicava e estava implicada na conservação dos padrões de heteronormatividade que restringem os modos aceitáveis do feminino e do masculino na nossa sociedade.
ANO DA PUBLICAÇÃO	DA	2011
AUTOR (S)		LEITE, Miriam S.
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	DE	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS		<p>ABRAMOVAY, M. & RUA, M^a das G. Violência nas escolas. Brasília: Unesco Brasil et al., 2003. ARROYO, M. G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.</p> <p>BALL, S. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. British Educational Research Journal, v. 23, n. 3, Londres, 1997. _____. Education reform. A critical and post-structural approach. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.</p> <p>BUTLER, J. Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.</p> <p>COSTA, M. da. "Heaven is here" – a case study of contrasting public schools in Rio de Janeiro. New directions in sociology of education in/for the 21st century, CD-ROM, International Sociological Association, Cypress College, Nicosia, EUA, 2007.</p> <p>DEBARBIEUX, É. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun 2001.</p> <p>FUNDAÇÃO Instituto de Pesquisa Econômica, MEC/INEP. Pesquisa sobre o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em 26/1/11.</p> <p>FUNDAÇÃO Perseu Abramo & Instituto Rosa Luxemburgo. Diversidade sexual e homofobia no Brasil, 2009. Disponível em http://www.fpabramo.org.br/node/5392. Acesso em 26/1/11.</p> <p>GRUPO Gay da Bahia. Relatório Anual, 2009. Disponível em www.ggb.org.br/assassinatos_2008.html. Acesso em 26/1/2011.</p> <p>HOWARTH, David. Applying discourse theory: the method of articulation. In: ____ & TORFING, Jacob. Discourse theory in european politics. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005. _____. Discourse. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.</p> <p>LACLAU, E. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.</p> <p>LACLAU, E. & MOUFFE, C.. Hegemonía y estratégia socialista.</p>

	<p>Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.</p> <p>LEITE, M. S. Entre a bola e o mp3. Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar. Tese de doutorado. Orientação prof^a Vera Candau. Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008. _____.</p> <p>A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPED (1994- 2002). In: CANDAU, V. M^a. (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.</p> <p>MACEDO, E. Diferença cultural e conhecimentos acumulados: conversas a partir da Multieducação. In: PEREIRA, M^a Z. da C. & MOURA, A. P. (orgs). Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2005.</p> <p>MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias. Porto Alegre, n. 21, jun. 2009.</p> <p>SPOSITO, M. P Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, jan/jun 2001.</p> <p>TIGRE, M^a das G. do E. S. Violência na escola: análise da influência das mudanças socioculturais. In: Anais da 26^a Reunião Anual da ANPED. CD-ROM. Caxambu, 2002.</p> <p>WITTGENSTEIN, L. Investigações filosóficas. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.</p>
--	---

ARTIGO 12: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA LEITURA PELA TEORIA DO DISCURSO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA LEITURA PELA TEORIA DO DISCURSO
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Neste artigo, apresentamos questionamentos à proposta de Stephen Ball de inclusão de um contexto de estratégias políticas e de um contexto de efeitos na sua abordagem do ciclo de políticas pelo risco de reintroduzir uma centralidade na significação das políticas. Em contrapartida, visando a aprofundar a crítica a essa centralidade e à separação entre proposta e implementação nas políticas curriculares construída por Ball, reforçamos os argumentos sobre as potencialidades da teoria do discurso para tal intento. Defendemos, assim, que a teoria do discurso de Ernesto Laclau é mais potente para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos e de como os significados são discursivamente produzidos e hegemonzados.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	Ana de Oliveira Alice Casimiro Lopes
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL

MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>BALL, Stephen. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.</p> <p>_____. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.</p> <p>_____. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. Journal of Education Policy, 9: 2, 171-182, 1994b.</p> <p>_____, Bowe, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. Journal of Curriculum Studies, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.</p> <p>_____; BOWE, Richard with GOLD, Annie. Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. London and New York: Routledge, 1992.</p> <p>_____. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Educação e Sociedade, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>DE ALBA, Alicia. Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Plaza y Valdés Editores, 2007.</p> <p>FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.</p> <p>FOUCAULT, Michel de. História da Sexualidade – A Vontade de Saber, vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1977.</p> <p>_____. As Palavras e as Coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1981</p> <p>_____. História da Sexualidade – O Uso dos Prazeres, vol. II. Rio de Janeiro: Graal, 1984. _____ . Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1987.</p> <p>_____. Vigiar e Punir. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. GARCÍA CANCLINI, Néstor. Definiciones en transición. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2010. Hatcher, Richard & Troyna, Barry. The Policy Cycle: A Ball by Ball Account. Journal of Education Policy, v. 9, n. 2, p.155-170,1994.</p> <p>LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: Jr. A; BURITY, J.A. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. SP: ED. Annablume, 2006. _____ . La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. _____ . Power and representation. In: POSTER, M. Politics, theory and contemporary culture. Nova York: Columbia University Press, 1993. p.277-297.</p>

	<p>LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? Texto apresentado no âmbito do projeto Pensar a educação, pensar o Brasil, UFMG, 2010, no prelo. Pelotas [38]: 19 - 41, janeiro/abril 2011 41</p> <p>LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In:BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 198-2001.</p> <p>MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>MARCHART, Oliver. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, Daniel e RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs.). Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdiPucRs, 2008.</p> <p>SOMMERER, Erwan. L'école d'Essex et la théorie politique du discours: une lecture post-marxiste de Foucault. Raisons Politiques, n. 19, p. 193-209, ago./set., 2005.</p>
--	---

ARTIGO 13: DEMANDAS RACIAIS NO BRASIL E POLÍTICA CURRICULAR

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	DEMANDAS RACIAIS NO BRASIL E POLÍTICA CURRICULAR
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Neste texto, partimos da noção de currículo como enunciação para definir política curricular como articulação em torno do poder de significar, que fixa sentidos preferenciais provisórios em formações históricas e culturais muito específicas. Dialogamos com autores pós-coloniais, especialmente H. Bhabha e S. Hall, e com a teoria pós-estrutural do discurso formulada por E. Laclau e C. Mouffe. Nosso foco é a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgadas em 2004. Interessa-nos, mais especificamente, a análise dos movimentos históricos que constituíram o que passa a se denominar identidade afrodescendente. Destacamos, em relação às Diretrizes em análise, o fato de que tais identidades são, em diferentes momentos, reificadas pela utilização de estratégias de fixação identitária.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	Cassandra Pontes, Elizabeth Macedo
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.

AUTORES CITADOS	<p>Appadurai, Arjun. La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.</p> <p>BALL, S. Educational reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.</p> <p>BHABHA, Homi K.. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.</p> <p>BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.</p> <p>BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em:</p> <p>. _____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em:</p> <p>. _____. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113- 136, 2007.</p> <p>FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.</p> <p>Hall, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.</p> <p>Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1987.</p> <p>Laclau, Ernesto. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.</p> <p>LACLAU, Ernesto. La razón populista. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2008. Pelotas [38]: 175 - 200, janeiro/abril 2011 199.</p> <p>MACEDO, Elizabeth e FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e cultura: deslizamentos e hibridizações. Trabalho encomendado. ^a REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 2007.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença: o caso da multieducação com ênfase nas ciências. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. Cadernos de Pesquisa. 36, n.128, p. 327-356, mai./ago, 2006a.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. Currículo Sem Fronteiras.v.6, n.2, p. 98-113, jul./dez, 2006b. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.htm. Acesso em: 19 jan. 2011.</p> <p>MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.</p> <p>MENDONÇA, Daniel de. Para além da lei. Revista de Ciências Sociais. A. 2, n. 1, p. 55-68, jun, 2002a.</p> <p>, Daniel de. A Dupla Impossibilidade de Objetivação do Social: Considerações a partir da Teoria do Discurso. In: 3º ENCONTRO NACIONAL DA ABCP – Associação Brasileira de Ciência Política, 2002b (mimeo).</p> <p>NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Um reduto negro: cor e cidadania</p>
-----------------	---

	<p>na Armada (1870-1910). In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da e GOMES, Flávio dos Santos. Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV editora, 2007, p. 283-331.</p> <p>SILVA, João Paulo da. Hibridização cultural, turismo rural e desenvolvimento local no engenho itamatimir, em Pernambuco. 2010. 123f. Dissertação – Curso de Mestrado em Extensão Rural e Desenvolvimento Local, Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.</p>
--	---

ARTIGO 14: UM ACERVO FOTOGRÁFICO E SUAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM CURRÍCULOS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	UM ACERVO FOTOGRÁFICO E SUAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM CURRÍCULOS
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>Narrando uma experiência de pesquisa com o acervo fotográfico de J. Vitalino, fotógrafo oficial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) entre 1976 e 2008, este artigo busca analisar algumas possibilidades de pesquisa na relação currículos e imagens. A base teórica está em Certeau (1994), Kossoy (1999), Barthes (2006), Sontag (2004) e outros. As ideias formuladas em discussões sobre estes autores foram atravessadas por conversas com o próprio fotógrafo e com alguns antigos funcionários da Universidade que possibilitaram o desenvolvimento de narrativas com as fotografias selecionadas. Nesses processos, busca-se contribuir para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação, compreendendo aquelas fotografias a partir de uma multiplicidade de possibilidades que indicam a ambiguidade tanto das fotografias como das narrativas tecidas com elas. Diferentes conhecimentos e significações em torno da história da UERJ e de espaçostempos de processos curriculares foram sendo organizados. Defendemos, assim, que as fotografias são documentos ambíguos de cotidianos ambíguos, que contêm em si realidades e ficções, vivências e prospecções, revelações e ocultações (Martins, 2008) e que, portanto, como adverte Kossoy (2007), não devem ser tomados dogmaticamente como uma verdade histórica. As narrativas aqui produzidas sobre a UERJ através dos usos destas fotografias permitem compreender algumas das diferentes universidades dentro da Universidade.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	ALVES, Nilda SOARES, Maria da Conceição

	ANDRADE, Nívea
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil - 1964-1984. São Paulo: Edusc, 2005.</p> <p>BARTHES, Roland. A câmera clara. Lisboa: Edições 70, 2006.</p> <p>CANCLINI, Nestor Garcia. Fotografia e ideologia: seus pontos comuns. In. Feito na América Latina: II Colóquio Latino-Americano de Fotografia. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.</p> <p>CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.</p> <p>DELEUZE, Gilles. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.</p> <p>FLUSSER, Vilém. A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.</p> <p>GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.</p> <p>HEAD, Scott. Olhares e feitiços em jogo: uma luta dançada entre imagem e texto. In: GONÇALVES, Marco Antonio;</p> <p>HEAD, Scott (org.). Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. S. Paulo: Ateliê Ed, 1999.</p> <p>KOSSOY, Boris. Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.</p> <p>LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio - uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.</p> <p>MANCIBO, Deise. Da gênese utilitária aos compromissos: uma história da universidade do Estado do Rio de Janeiro (1950-1978). Rio de Janeiro: UERJ, 1996.</p> <p>MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo: Contexto, 2008. SONTAG, Susan. Sobre fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.</p>

ARTIGO 15: POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM CAMPO DE DISPUTAS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
REGIÃO: SUDESTE		
TÍTULO DO ARTIGO	POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UM	

		CAMPO DE DISPUTAS
CATEGORIA		A2
MÉRITO DA ANÁLISE		<p>Analiso as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, tomando como marco temporal o período de 1996 a 2006, tendo em vista defender a produção dessas políticas como um processo de negociação que envolve disputas de diferentes projetos. A análise da produção desses discursos está orientada pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. Focalizo a definição dos textos políticos curriculares para a formação de professores, pós-LDB, a partir da análise das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores – DCN e da Pedagogia – DCP. A legislação atual é resultado de um processo de negociação a partir de articulações políticas e discursivas no campo da educação. Contudo, detenho-me nos sujeitos que, ao longo desses dez anos, produziram discursos, os defenderam e os difundiram em encontros e reuniões nacionais promovidas pela ANFOPE, pela ANPEd e pelos ENDIPEs. Uma das conclusões importantes deste artigo foi a de que não existe uma única proposição que consolide as demandas que os diferentes grupos defendem em torno das políticas para a formação de professores no Brasil. As duas Diretrizes são a expressão disso. Em torno de cada uma delas foi empreendida uma mobilização pelas demandas que eram articuladas entre os grupos que atuaram visando a definição de determinadas questões.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO		2012
AUTOR (S)		DIAS, Rosanne
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO		UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS		<p>BALL, Stephen. Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137, 1998.</p> <p>BALL, Stephen (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez., 2001 Disponível em: . Acesso em: set. 2003, às 22h20min.</p> <p>BALL, Stephen.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios de Currículum. vol. 1, nº 2, abril, pp.105-131, 1998.</p> <p>BAUMAN, Zygmunt (1999). Modernidade e ambivalência. tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF.</p> <p>BRASIL. MEC/CNE/CP, Parecer Nº 5, de 13 de dezembro de 2005.</p>

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF. BRASIL. MEC/CNE/CP, Resolução. Nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF. BRASIL. MEC/INEP. Portaria Normativa Nº 3, de 02 de março de 2011.

BRZEZINSKI, Iria (1992), Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê(1980) à ANFOPE (1992). Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun, 1992.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DIAS, Rosanne Evangelista. Competências – um conceito recontextualizado no currículo da formação de professores no Brasil. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UFRJ, 2002, 160p.

DIAS, Rosanne Evangelista. Profissionalização docente e a cultura da performatividade. (CDRom) Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, abril/2006, 14 p.

DIAS, Rosanne Evangelista. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248p, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009. Disponível em: DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Silvia B. Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 53-66, Jul./Dez.2006 Disponível em: Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto, 2004a, pp. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (org.) Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004b, pp.45-75.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem fronteiras. V. 5, n.2, p. 50-64, 2005, jul/dez. Disponível em: LACLAU, Ernesto. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, Ernesto. La razón populista. Buenos Aires: FCE, 2005.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITTY, Joanildo; AMARAL, Aécio. Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, pp.21-37, 2006.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. Revista Sociologia Política. Curitiba, 25, Nov. 2005, p. 11-23.

MOUFFE, Chantal. La nueva lucha por el poder. Disponível em: http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/La_nueva_lucha_por_el_poder_Mouffe.htm em 15/11/2006, às 16h30min, 2006.

TORRECILLA, F.Javier Murillo (coord. Académico). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: una apuesta por el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en la América Latina y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO. Junio de 2006. Disponível em: www.unesco.cl

ARTIGO 16: CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS	
CATEGORIA	A2	
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>O caráter político das noções e discussões sociais, sociológicas e educativas e a crença na democracia como forma de relacionamento entre sujeitos sociais individuais e coletivos na constituição daquilo que chamo de “democracia social” (Oliveira, 2009a) são as premissas que animam as escolhas dos temas tratados neste texto, que as selecionou da obra de Boaventura de Sousa Santos e suas possibilidades de uso nas reflexões educativas. Considerando os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social – notadamente a noção de conhecimento emancipação, a ideia de que “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” e a perspectiva ampliada de compreensão da racionalidade estético-expressiva – contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos pensados praticados nos diferentes cotidianos escolares. A conclusão a que chegamos é a de que é por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político. Essas práticas existem e precisam ser reconhecidas em seu status político e epistemológico. Nesse sentido, é possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares emancipatórias já em andamento, cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação – que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber –, contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor”, esperança além da espera, ativa na construção da possibilidade efetiva de sua realização, conforme anunciada por Boaventura.</p>	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012	

AUTOR (S)	OLIVEIRA, Inês Barbosa de
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ALVES, Nilda. <i>Imagens das escolas. Espaços e imagens na escola</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.</p> <p>AVRITZER, Leonardo. <i>Em busca de um padrão de cidadania mundial</i>. <i>Lua Nova</i>, n. 55/56, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ln/n55-56/a02n5556.pdf. Acesso em: 06 abr. 2010.</p> <p>CASTRO, Elza Neffa;</p> <p>BRANQUINHO, Fátima. <i>Complexidade, solidariedade e participação no projeto de educação ambiental do Programa de despoluição da Baía de Guanabara – PEA/PDBG</i>. Trabalho apresentado no GE Educação Ambiental da ANPED. Caxambu: outubro 2002.</p> <p>CERTEAU, Michel de. <i>A Invenção do cotidiano I: artes de fazer</i>. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.</p> <p>ESTEVES, S.; SILVA, L. A.; VIEIRA, D. <i>Pesquisando o cotidiano escolar: em busca de saberes-fazer para além do cientificismo</i>. OLIVEIRA, Inês B. (org.). <i>Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível</i>. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 161-175.</p> <p>HABERMAS, Jürgen. <i>De l'éthique de la discussion</i>, Paris: Editions du CERF, 1992.</p> <p>LARROSA, Jorge. <i>Linguagem e educação depois de babel</i>. Belo Horizonte : Autêntica, 2004.</p> <p>MAFFESOLI, Michel. <i>Qui êtes-vous, Michel Maffesoli: entretiens avec Christophe Bourseiller</i>. Paris : Bourin Éditeur, 2010.</p> <p>MACEDO, Regina C. M. <i>Narrativas cotidianas: para uma compreensão dos currículos praticados nas salas de aula</i>. Oliveira, Inês B. (org.). <i>Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível</i>. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 125-144.</p> <p>MATURANA, Humberto. <i>Emoções e linguagem na educação e na política</i>. Belo Horizonte: UFMG, 1999.</p> <p>MORIN, Edgar. <i>Ciência com consciência</i>. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. <i>Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação</i>. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. <i>Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar</i>. In: Ferrazo, Carlos Eduardo (org.). <i>Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículos</i>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. <i>Boaventura & a educação</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. <i>Sobre a democracia</i>. In: <i>Democracia no cotidiano da escola</i>. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009a.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. <i>A formação das subjetividades democráticas no cotidiano</i>. In: <i>Democracia no cotidiano da</i></p>

	<p>escola. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009b.</p> <p>OLIVEIRA, Inês B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: Freitas, Ana Lúcia S.; Moraes, Salete Campos (Orgs.). Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009c.</p> <p>PACHECO, Dirceu C. Avaliação Tropical – Prova, que gosto tens? Dissertação de Mestrado, 2001. PROPEd, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.</p> <p>PACHECO, José. 2004. Fazer a ponte. In Oliveira, Inês B. (org.). Alternativas curriculares emancipatórias. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>REIS, Graça R. F. S. Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas. In. Oliveira, Inês B. (org.). Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 99-110.</p> <p>REZENDE, Denise. Tecendo democracia no cotidiano escolar. In Oliveira, Inês B. (org.). Democracia no cotidiano da escola. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2009. _____. Sob as lentes de um coletivo. In Oliveira, Inês B. (org.). Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010, p. 111-124.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. _____. Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004. _____. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, 1996. p. 15-33. _____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995. _____. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1989.</p> <p>SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte. São Paulo: Editora 34, 1998.</p> <p>VÁSQUEZ, A.S. Ética. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.</p> <p>VICTORIO FILHO, Aldo. A arte na/da educação: a invenção cotidiana da escola. Tese de Doutorado, 2005. PROPEd, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.</p>
--	---

ARTIGO 17: POLÍTICAS CURRICULARES: A LUTA PELA SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA DISCIPLINA HISTÓRIA

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UERJ	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
REGIÃO: SUDESTE		
TÍTULO DO ARTIGO	POLÍTICAS CURRICULARES: A LUTA PELA SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA DISCIPLINA HISTÓRIA	

CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo tem como foco a atuação da comunidade disciplinar de História, na interface que essa comunidade estabelece com o ensino da disciplina e com as políticas curriculares no Brasil, nos anos de 1980. Tendo como matriz a concepção de currículo que confere centralidade aos conceitos de poder e cultura, articulo os aportes teórico-metodológicos da História das Disciplinas Escolares a outras noções, conceitos e categorias tomadas da Teoria do Discurso. Apresento como, no caso brasileiro, um número significativo de atores sociais esteve envolvido em múltiplos processos de articulação e expressou, em textos e discursos, diferentes tendências em relação ao ensino da disciplina. Concluo indicando possíveis questões suscitadas pela análise do Decreto-lei nº 43/2007, que em Portugal regula o Mestrado em Ensino de História e Ensino de Geografia, destacando a tensão entre as disciplinas História e Estudos Sociais.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	Ana de Oliveira
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.</p> <p>Ball, S., & Bowe, R. (1998). El curriculum nacional y su "puesta en práctica": El papel de los departamentos de materias o asignaturas. <i>Revista de Estudios de Curriculum</i>, 1(2),105-131</p> <p>Burity, J. (2008). Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In D. Mendonça & L. Rodrigues (Orgs.), <i>Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau</i>. Porto Alegre: EdiPucRs.</p> <p>De Alba, A. (2007). <i>Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación</i>. México: Plaza y Valdés Editores.</p> <p>Fernandes, A. T. C. (2008). <i>Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX</i>. In <i>Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, violência e exclusão</i>. ANPUH/SP – USP. Fernandes, P. (2009).</p> <p>O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: Olhares diversos para um debate útil. <i>Educação, Sociedade & Cultura</i>, 28,161- 173. García Canclini, N. (2008).</p> <p><i>Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade</i>. São Paulo: Edusp.</p> <p>Goodson, I. F. (1997). <i>A construção social do currículo</i>. Lisboa: Educa.</p> <p>Goodson, I. F. (2007). <i>Currículo, narrativa e o futuro social</i>. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, 12(35).</p> <p>Laclau, E. (1993). <i>Poder y representación</i>. In M. Poster (Ed.), <i>Politics, theory, and contemporary culture</i>. Nova York:</p>

	<p>Columbia University Press. Laclau, E. (2005). La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Laclau, E. (2006). Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In A. Amaral Jr. & J. A. Burity (Orgs.), <i>Inclusão social, identidade e diferença: Perspectivas pós estruturalistas de análise social</i>. SP: Ed. Annablume.</p> <p>Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. <i>Currículo sem Fronteiras</i>, 5(2), 50-64. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org (acesso em janeiro de 2010).</p> <p>Lopes, A. C. (2007). <i>Currículo e epistemologia</i> (1ª ed.). Ijuí: Editora Unijuí.</p> <p>Lopes, A. C. (2008). Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EDUREJ.</p> <p>Lopes, A. C. (2010). A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo? Texto apresentado no âmbito do Projeto "Pensar a educação, pensar o Brasil", UFMG [no prelo].</p> <p>Burity, J. (2008). Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In D. Mendonça & L. Rodrigues (Orgs.), <i>Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau</i>. Porto Alegre: EdiPucRs.</p> <p>De Alba, A. (2007). <i>Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación</i>. México: Plaza y Valdés Editores.</p> <p>Fernandes, A. T. C. (2008). Estudos sociais no contexto da história brasileira nas primeiras décadas do século XX. In <i>Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, violência e exclusão</i>. ANPUH/SP – USP.</p> <p>Fernandes, P. (2009). O processo de Bolonha no seu terceiro ano de existência: Olhares diversos para um debate útil. <i>Educação, Sociedade & Cultura</i>, 28, 161- 173.</p> <p>García Canclini, N. (2008). <i>Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade</i>. São Paulo: Edusp.</p> <p>Goodson, I. F. (1997). A construção social do currículo. Lisboa: Educa.</p> <p>Goodson, I. F. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, 12(35).</p> <p>Laclau, E. (1993). Poder y representación. In M. Poster (Ed.), <i>Politics, theory, and contemporary culture</i>. Nova York: Columbia University Press.</p> <p>Laclau, E. (2005). <i>La razón populista</i>. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Laclau, E. (2006). Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In A. Amaral Jr. & J. A. Burity (Orgs.), <i>Inclusão social, identidade e diferença: Perspectivas pós estruturalistas de análise social</i>. SP: Ed. Annablume.</p> <p>Lopes, A. C. (2005). Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. <i>Currículo sem Fronteiras</i>, 5(2), 50-64. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org (acesso em janeiro de 2010).</p> <p>Lopes, A. C. (2007). <i>Currículo e epistemologia</i> (1ª ed.). Ijuí: Editora Unijuí.</p> <p>Lopes, A. C. (2008). Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EDUREJ.</p>
--	--

	Lopes, A. C. (2010). A qualidade da escola pública: Uma questão de currículo? Texto apresentado no âmbito do Projeto "Pensar a educação, pensar o Brasil", UFMG [no prelo].
--	---

ARTIGO 18: DIFERENÇA NO CURRÍCULO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFMG	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	DIFERENÇA NO CURRÍCULO
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	O artigo procura pensar um currículo com a diferença, conforme conceituada por Gilles Deleuze, para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se. Traz, como mote para essa experimentação, linhas de currículos traçadas em uma investigação que cartografou os fazeres curriculares de três professoras que trabalham em três escolas distintas. Utiliza vários conceitos retirados do pensamento da diferença deleuziano para pensar linhas virtuais no território do currículo. Defende a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fugas. Prioriza a diferença em vez da identidade, e segue as ramificações que surgem desse pensamento. Procura fazer traçados que racham os extratos dos currículos existentes, em seu meio, para ver a diferença fazer o seu trabalho. Experimenta, por fim, fazer a diferença operar para pensar um currículo como território de multiplicidades, somas, desejo, desterritorializações, cultivo de alegrias e afectos. CURRÍCULO – DIFERENÇA – GILLES DELEUZE
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	MARLUCY ALVES PARAÍSO
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UERJ/RJ/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	BARREIROS, D. R.; FRANGELLA, R. C. O Currículo multieducação numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no portal multiRio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM) CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. Programa e resumos... Caxambu: Anped, 1998. p.114.

CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: CORAZZA, S. O Que quer um currículo? Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-127. _____ . Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.19-34. _____ . Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. Linhas de escrita, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78. COSTA, T. A. A Noção de competência enquanto princípio de organização curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Anais... Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM) DELEUZE, G. O Atual e o virtual. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. p.173-179.

. Conversações. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. _____. Da superioridade da literatura anglo-americana. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. p.49-92. _____. Désir et plaisir. Magazine Littéraire, Paris, n. 325, p.57-65, oct. 1994. _____. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988. _____. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1998a. _____. El Intelectual y la política (entrevista com Gilles Deleuze). Barcelona: Archipiélago, n. 53, p. 68-69, 2002. _____. Pensamento nômade. In: MARTON, S. (Org.). Nietzsche hoje? São Paulo: Bra , 1985. p. 56-76. _____. Políticas. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998. p.145-172. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Kafka: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. _____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 _____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. _____. O Que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

FRAGA, A. Bom mocismo: configuração de um modo de ser adolescente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. Programa e resumos.... Caxambu: Anped. p.135.

GALO, S. Em torno de uma educação menor. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, 2002.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.2, p.143-156, 2002.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

JÓDAR, F.; GOMES, L. A. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 31-46, 2002.

LIMA, A. G. Currículos praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM) PARAÍSO, M. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na

	<p>formação da professora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. Programa e resumos... Caxambu, Anped. p. 177. _____ . Currículo-mapa: o currículo pós-crítico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. Programa e resumos.... Caxambu: Anped. p. 204 _____ . Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.122, p.283-304, maio/ago. 2004.</p> <p>SILVA, T. T. Currículo e identidades sociais: outros olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA Anped, 18, 1995, Caxambu. Programa e resumos... Caxambu: Anped, 1995. p.131. _____ . A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102. TADEU T. A Arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.59-74. _____ . Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. Linhas de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205</p>
--	--

ARTIGO 19: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ABRINDO A DISCUSSÃO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFMG REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ABRINDO A DISCUSSÃO
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>O objetivo desse artigo é levantar alguns pontos que caracterizaram o processo de elaboração do Parecer e do Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB n. 11/2010), encaminhados ao ministro da Educação. A finalidade é contribuir com futuros estudos que busquem discutir uma política pública, considerando seu processo de elaboração, os atores envolvidos, as disputas e os interesses em jogo. Ao lado disso, procuro estabelecer um diálogo dessa proposta de Diretrizes com o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE). A comparação entre esses dois textos vai nos trazer que, mesmo se tratando de documentos de natureza e fins distintos, há uma grande convergência de</p>

	ideias entre eles, fruto do percurso de sua construção e da presença de atores participantes dos dois processos.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	LUCÍOLA LICÍNIO SANTO
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFMG
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>APPLE, M.W. Educating the right way. New York: Routledge-Falmer, 2001.</p> <p>BALL, S. et al. Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. BALL, S. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University, 1994.</p> <p>BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fontesiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul./dez., 2004.</p> <p>BALL, S. What is policy?: text, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. Educational policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2007. p. 43-53.</p> <p>BALL, S. The education debate. Bristol: The Policy; University of Bristol, 2009.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 jan. 1998.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.</p> <p>CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Referência. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: CANDAU, V.M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-38.</p> <p>DALE, R. The State and education policy. Milton Keynes: Open University, 1989.</p> <p>GOODSON, I.F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony e socialist strategy. London: Verso, 1985.</p> <p>MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.</p>

	<p>OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Porto: Porto, 2000.</p> <p>PETERS, M.; MARSHAL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Org.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 77-90.</p> <p>SACRISTÁN, G.J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.</p> <p>TORRES, C.A. The capitalist state and public policy formation. In: BALL, S. The Routledge Reader in sociology of education. London: Routledge-Falmer, 2004. p. 156-195.</p> <p>850 Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos... Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 833-850, jul.-set. 2010 Disponível em WHITTY, G. Making sense of education policy. London: Paul Chapman, 2002</p>
--	--

ARTIGO 20: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFMG REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	Nilma Lino Gomes
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFMG
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	APPADURAI, Arjun. Modernity at Large. Minneapolis:

University of Minnesota Press, 1996. APPIAH, Kwame Anthony. "Cosmopolitan Patriots", in Cheah, P.; Robbins, B. (eds.). *Cosmopolitics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 91-116, 1998.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005. DIOUF, Mamadou. *Histoire Indienne en Débat*. Paris: Kharthala, 1999.

DIRLIK, A. "Performing the World: Reality and Representation in the Making of World Histor(ies)", *Journal of World History*, 16(4), p.12-19, 2006.

GILROY, Paul. *Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*. 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

MENESES, M. P. G. "Agentes do Conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique", in Santos, B. S. (ed.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as Ciências' Revisitado*. Porto: Afrontamento, 2003, 683-715.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278

SAID, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: A. Knopf, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.

	<p>SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.</p> <p>WERBNER, R. "Introduction: Multiple Identities, Plural Arenas", in Werbner, R.; Ranger, T. (eds.). Postcolonial Identities in Africa. London: Zed Books, 1996, p.1-25.</p>
--	--

ARTIGO 21: A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES DE ANIMAÇÃO: PODER, GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO DOS/AS INFANTIS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFMG REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES DE ANIMAÇÃO: PODER, GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO DOS/AS INFANTIS
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo analisa as subjetividades disponibilizadas no currículo de quatro filmes infantis de animação produzidos pelos Estúdios Disney: Toy Story (1995), Monstros S.A (2001), Procurando Nemo (2003) e Os Incríveis (2004). Com base na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, que trabalha com conceitos foucaultianos, considera-se que tais filmes possuem um currículo que ensina determinados modos de ser considerados adequados para o público ao qual se endereçam. O argumento desenvolvido é o de que a subjetividade infantil demandada nesse currículo é produzida pela articulação de diferentes técnicas, tais como uma dupla narrativa sobre a infância (ora como monstro, ora como energia), a presença de instituições educativas (como a escola e a família) que pretendem conduzir as condutas infantis e a construção de determinados padrões de gênero. Considera-se que, ao apresentar esses elementos para falar sobre a infância, os filmes tentam controlar as condutas infantis, produzindo subjetividades governadas pela figura adulta.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	SILVA, Maria Carolina da PARAÍSO, Marlucy Alves
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFMG/MG/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. COHEN, Jeffrey, A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA,

Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. _____. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002. _____. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DALTON, Mary. *O currículo de Hollywood: quem é o bom professor; quem é a boa professora*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v 21, n. 1, p 97-122, jan/jun. 1996.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELLSWORTH, E. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FELIPE, Jane. *Infância, gênero e sexualidade*. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, jan/jun, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972. _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KINCHELOE, Joe. *McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você*. In: SILVA, Luiz Heron et alli. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. MIZUKAMI, Maira. G. N. *Ensino: As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PARAÍSO, Marlucy. *A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?* *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v 26, n. 1, p 141-159. jan/jun. 2001. _____. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado, 2002. _____. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

ROCHA, Cristianne. *O espaço escolar em revista*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000. ROSE, Nikolas. *Inventando*

	<p>nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autentica, 2001a.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> <p>SILVEIRA, R. M. H. “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”: representações da professora na literatura infantil. Educação e Realidade. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 22, n.2, jul/dez 1997.</p> <p>STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H et alli. Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.</p> <p>UBERTI, Luciana. Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.</p> <p>WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.</p>
--	---

ARTIGO 22: SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: USP REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 6
TÍTULO DO ARTIGO	SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	
CATEGORIA	A1	
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>As alterações na disciplina curricular de língua portuguesa na década de 1970 do século XX, no Brasil, fazem-se em função de fatores diversos, específicos das diferentes instâncias em que o processo de constituição da disciplina se realizou. Nesse contexto histórico, encontra-se um conjunto heterogêneo de concepções de língua portuguesa e de seu ensino em que concorrem saberes gramaticais tradicionais, saberes produzidos pelos estudos linguísticos e ideias elaboradas em conformidade com a teoria da comunicação. Como visto, essa heterogeneidade parece ser resultante das diferentes interpretações realizadas do texto da lei n. 5.692/71, que altera não apenas a estrutura curricular do ensino fundamental, mas a própria concepção de ensino e de aprendizagem, ressignificando termos como disciplina, matéria e área de estudos, o que levou a considerar-se de modos diversos, em diferentes instâncias, a constituição da disciplina língua portuguesa, inclusive em relação à sua denominação.</p> <p>Essa referência pode ser compreendida de duas maneiras: ou em relação à contraposição entre a gramática normativa tradicional e</p>	

	<p>a gramática fundamentada nos estudos linguísticos modernos; ou em relação ao fato de os conhecimentos gramaticais tradicionais serem tomados não mais como finalidade do ensino, mas como meio para possibilitar ao aluno desenvolver sua competência comunicativa. Tanto num caso como no outro, não é a ausência da gramática, mas a presença de uma nova concepção de gramática, em situação de relação polêmica para com a normativa tradicional, Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa que fundamenta as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Considerações finais as alterações na disciplina curricular de língua portuguesa na década de 1970 do século XX, no Brasil, fazem-se em função de fatores diversos, específicos das diferentes instâncias em que o processo de constituição da disciplina se realizou. Nesse contexto histórico, encontra-se um conjunto heterogêneo de concepções de língua portuguesa e de seu ensino em que concorrem saberes gramaticais tradicionais, saberes produzidos pelos estudos linguísticos e ideias elaboradas em conformidade com a teoria da comunicação. Como visto, essa heterogeneidade parece ser resultante das diferentes interpretações realizadas do texto da lei n. 5.692/71, que altera não apenas a estrutura curricular do ensino fundamental, mas a própria concepção de ensino e de aprendizagem, ressignificando termos como disciplina, matéria e área de estudos, o que levou a considerar-se de modos diversos, em diferentes instâncias, a constituição da disciplina língua portuguesa, inclusive em relação à sua denominação. Se em determinadas instâncias, como as produtoras de material didático, se compreendeu que a disciplina passava a ser denominada comunicação e expressão e que seus objetivos eram função da proposta pragmatista de ensino de língua estabelecida pelo regime militar, em outras instâncias, como a acadêmica ou mesmo a oficial – considerando-se a relação que estabelece com os conhecimentos elaborados na academia –, a compreensão da organização curricular e dos objetivos do ensino de língua portuguesa fez-se em função de perspectiva construtivista, de base cultural, sobre ensino e aprendizagem, e de perspectiva funcionalista de linguagem. Nesse sentido, se houve, como afirma Soares (idem), um hiato em relação ao ensino de gramática em determinadas instâncias, não se percebe esse hiato nos documentos oficiais sobre ensino de língua portuguesa e nas instâncias acadêmicas que colaboraram para a elaboração dos Guias curriculares de São Paulo. Fundamentados em ideias linguísticas, havia já nesses documentos a polêmica entre linguística e gramática que vai consolidar-se na década seguinte e que se mantém atual em produções que defendem a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	Émerson de Pietri

INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	USP/SP/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. de; RANZI, Serlei M. F. (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.</p> <p>BRUNER, Jerome. O processo da educação. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1968 (3. ed. 1972).</p> <p>CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.</p> <p>CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.</p> <p>CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985 (2. ed. 1991).</p> <p>CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 3, p. 505-513, set./dez. 2003.</p> <p>GATTI Jr., Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.</p> <p>GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. 7. ed. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2005. _____. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2006.</p> <p>HOBSBAWM, Eric. J.; RANGER, Terence (Orgs.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Maingueneau, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1989.</p> <p>Maingueneau, Dominique. Gênese dos discursos. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias curriculares para o ensino de 1o grau. São Paulo:</p> <p>CERHUPE, 1975. SILVA, Tereza R. N.; ARELANO, Lisete R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da Lei 5.692/71. Cadernos Cedes, v. 1, n. 13, p. 26-44, jan. 1985.</p> <p>SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005</p>

**ARTIGO 23: O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO TEMA DE
POLÍTICA PÚBLICA: A CULTURA COMO CONTEÚDO CENTRAL**

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: USP REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO TEMA DE POLÍTICA PÚBLICA: A CULTURA COMO CONTEÚDO CENTRAL	
CATEGORIA	A1	
MÉRITO DA ANÁLISE	Derivado de estudo mais amplo sobre a estrutura da escola pública fundamental, este artigo examina a questão do currículo escolar na perspectiva do direito à escolarização elementar, como preocupação das políticas públicas em educação. A partir da análise de dados colhidos em pesquisa de natureza qualitativa, o texto questiona a estreiteza da atual configuração curricular do ensino fundamental, expressa nas próprias avaliações em larga escala patrocinadas pelas políticas educacionais. Conclui pela necessidade de um conteúdo do ensino que, por razões técnicas e políticas, não pode bastar-se em conhecimentos e informações, mas deve expandir-se para a cultura em sentido pleno, como direito universal, que também inclui valores, filosofia, crenças, direito, arte, tecnologia, tudo enfim que é produzido historicamente e que precisa compor a formação plena de personalidades humano-históricas. Palavras-chave: Currículo escolar. Ensino fundamental. Políticas educacionais. Direito à educação.	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011	
AUTOR (S)	Vitor Henrique Paro	
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	USP/SP/BRASIL	
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.	
AUTORES CITADOS	<p>CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.</p> <p>FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.</p> <p>GUDSDORF, G. Professores para quê? para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.</p> <p>HERBART, J. F. Pedagogia geral. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. LEÃO, A. C. Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1953.</p> <p>LOBROT, M. A favor ou contra a autoridade. Rio de Janeiro:</p>	

	<p>Francisco Alves, 1977.</p> <p>LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.</p> <p>MANNHEIM, K. Diagnóstico de nosso tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. MELLO E SOUZA, A. C. O direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. (Org.). Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 130-158.</p> <p>PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. São Paulo: Feusp, 2010. Relatório de Pesquisa. _____, Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007. _____, Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. _____, Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000. _____, Reprovação escolar: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000</p> <p>PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988. WHITEHEAD, A. N. Fins da educação e outros ensaios. São Paulo: Nacional, 1969.</p>
--	---

ARTIGO 24: ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: USP	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUDESTE	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	No presente estudo discutimos as representações dos professores de Educação Física que, voluntariamente, participaram de um processo de investigação em contexto com o objetivo de construir e desenvolver currículos inspirados na teorização cultural. Adotando a bricolagem como método de pesquisa, os registros das reuniões quinzenais foram entretecidos com os relatos das práticas pedagógicas. Ao se recorrer aos Estudos Culturais para tessitura das interpretações do referencial empírico, foi possível considerar as noções que emergiram como decorrentes dos processos formativos acessados e de posicionamentos pessoais com relação ao patrimônio cultural dos estudantes.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	Marcos Garcia Neira
INSTITUIÇÃO DE	UERJ/RJ/BRASIL

FILIAÇÃO	
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. <i>Educ. Pesqui.</i>, v.34, n.2, p.343-60, 2008.</p> <p>BERNSTEIN, B. <i>Pedagogia, control simbólico e identidad</i>. Madrid: Morata, 1998.</p> <p>BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 3/87, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). <i>Diário Oficial da União</i>, Brasília, DF, 22 junho 1987, p.9635-6.</p> <p>CANEN, A.; OLIVEIRA, A.M.A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. <i>Rev. Bras. Educ.</i>, n.21, p.61-74, 2002.</p> <p>, R.W. <i>Schools and social justice</i>. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.</p> <p>CORAZZA, S.M. <i>Tema gerador: concepções e práticas</i>. Ijuí: Editora Unijui, 2003.</p> <p>DERRIDA, J. <i>A escritura e a diferença</i>. São Paulo: Perspectiva, 2002.</p> <p>FOUCAULT, M. <i>Microfísica do poder</i>. Rio de Janeiro: Graal, 1992.</p> <p>FREIRE, P. <i>Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i>. São Paulo: Moraes, 1980.</p> <p>GARCIA, R.L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. (Orgs.). <i>Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais</i>. Petrópolis: Vozes, 1995. p.114-43.</p> <p>GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.). <i>Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.132-58.</p> <p>GRANT, C.A.; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. <i>Teach. Coll. Rec.</i>, v.102, n.5, p.913-35, 2000.</p> <p>HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais</i>. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-33.</p> <p>KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. <i>Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem</i>. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>KINCHELOE, J.L.; STEINBERG, S.R. <i>Repensar el multiculturalismo</i>. Barcelona: Octaedro, 1999.</p> <p>LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. <i>Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação</i>. Porto Alegre: Artmed, 2008.</p> <p>McLAREN, P. <i>Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio</i>. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p>

	<p>NEIRA, M.G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. <i>Pensar a Prática</i>, v.11, n.1, p.81-90, 2008. _____. <i>Ensino de Educação Física</i>. São Paulo: Thomsom Learning, 2007. NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. <i>Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas</i>. São Paulo: Phorte, 2006.</p> <p>NELSON, C.; TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). <i>Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.7-38</p> <p>SARMENTO, M.J. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R.L. (Org.). <i>Método, métodos, contramétodo</i>. São Paulo: Cortez, 2003. p.91-110.</p> <p>SILVA, T.T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. _____. <i>A produção social da identidade e da diferença</i>. In: _____. (Org.). <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais</i>. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102. _____. <i>Currículo e identidade social: territórios contestados</i>. In: _____. (Org.). <i>Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação</i>. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.190-207.</p> <p>STOER, S.R.; CORTESÃO, L. <i>Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização</i>. Porto: Afrontamento, 1999.</p> <p>WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). <i>Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais</i>. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.</p>
--	---

ARTIGO 25: CURRÍCULO E TECNOLOGIA – DO RACIOCÍNIO SEMIÓTICO ABDUTIVO EM PEIRCE AOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM VYGOTSKY

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: USP REGIÃO: SUDESTE	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CURRÍCULO E TECNOLOGIA – DO RACIOCÍNIO SEMIÓTICO ABDUTIVO EM PEIRCE AOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM VYGOTSKY
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que tem como foco a construção de propostas educacionais que utilizam a mediação tecnológica. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) adentraram as escolas brasileiras de maneira irreversível, e com esse advento tecnológico surgiram muitas dúvidas quanto a real relação entre a tecnologia e os processos de ensino e aprendizagem, procurando-se entender quais as

	<p>principais competências necessárias à aprendizagem com mediação das TIC. Esta pesquisa utilizou a enquete como metodologia, a partir de um questionário com perguntas abertas aplicado a cento e dez professores do município do Rio de Janeiro. Como referencial teórico de análise foram estabelecidos dois conceitos fundamentais: o de raciocínio semiótico abduativo, elaborado por Charles Peirce e o de conhecimentos prévios, por Lev Vygotsky. Para ilustrar este texto são apresentados os resultados obtidos às perguntas relacionadas às competências cognitivas para a aprendizagem com mediação da TIC, onde foram encontradas referências ao raciocínio semiótico abduativo e aos conhecimentos prévios, entre outros. Por fim, na conclusão do texto, são apresentadas algumas recomendações para a arquitetura curricular mediada pela tecnologia. Palavras chave: currículo – tecnologia de informação e comunicação – aprendizagem – raciocínio semiótico abduativo – conhecimentos prévios.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	MATOS, Ecivaldo de Souza OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes CRUZ, Francisca de Oliveira
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	USP/SP/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>AARSETH, E. J. Cybertext: perspective on ergodic literature. Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1997.</p> <p>AUSUBEL, D. P. The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.</p> <p>DELORS, J. (coord.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 1998.</p> <p>DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>ECO, U. Sobre os espelhos e outros ensaios. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.</p> <p>GARDNER, H. Estruturas de la Mente. México D.F.: Fondo de Cultura Economica, 1983.</p> <p>HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as basis for instruction. In: MOLL, L. C. (Org.). Vygotsky and education. Cambridge (EUA): Cambridge University Press, 1992. p. 349-371.</p> <p>JOHNSON, S. Surpreendente: a televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.</p> <p>KENSKI, V. M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. São Paulo: Papirus, 2006.</p> <p>LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2010.</p> <p>MACEDO, E.. Currículo como espaço-tempo de fronteira</p>

	<p>cultural. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, ago. 2006.</p> <p>MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. (Org.) O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001, p. 57-77.</p> <p>MOORE, M. Teoria da Distância Transacional. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, ago. 2002. Disponível em: Acesso em: 14 abr. 2010.</p> <p>NYHAN, B. Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica. Caldas da Rainha (Portugal): Eurotecnet, 1996. ONG, W. J. Orality and Literacy: the technologizing of the Word. London: Routledge, 1995.</p> <p>PEIRCE, C. S. The collected papers. Cambridge (EUA): Harvard University Press, 1974.</p> <p>_____. As manifestações de Primeiridade In: Fenomenologia. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1975.</p> <p>PETERS, O. Didática do Ensino a Distância. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006. PIAGET, J. Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1996. PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. In: Journal of Management Information Systems, New York, v. 10, n. 2, p.75-106, 1993.</p> <p>REGIS, F. Tecnologias de comunicação, entretenimento e competências cognitivas na cibercultura. In: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 37, p. 32-37, dez. 2008. Disponível em Acesso em: jun. 2010.</p> <p>ROSCH, E.; VARELA, F. J.; HOFMEISTER, M. R. S. A mente Incorporada. Porto Alegre: Artmed, 2003. SANTAELLA, L. O método anticartesiano de C. S. Peirce. São Paulo: Unesp, 2004a.</p> <p>_____. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004b.</p> <p>TEIXEIRA, A. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p>
--	--

ARTIGO 26: O CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES PESQUISADORES EM MUNDOS DIGITAIS VIRTUAIS EM 3D (MDV3D)

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UNISINOS	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
REGIÃO: SUL		
TÍTULO DO ARTIGO	O CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES PESQUISADORES EM MUNDOS	

	DIGITAIS VIRTUAIS EM 3D (MDV3D)
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo discute o currículo em ação nos processos de ensinar e de aprender, vivenciados numa leitura dirigida (LD) ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, bem como os conhecimentos construídos ao longo da atividade, desenvolvida a partir desse currículo. A LD “Conhecer é viver; viver é conhecer: estudos sobre a teoria de Humberto Maturana” foi proposta para atender aos educadores-pesquisadores em processo de formação que desejavam melhor compreender os estudos de Maturana e a sua contribuição para a área da Educação, sobretudo, o entendimento do que são e o funcionamento das máquinas autopoieticas e máquinas alopoieticas, bem como o acoplamento estrutural que ocorre entre elas, tendo como ambiente de exploração e de interação o metaverso (MDV3D) Second Life. Os processos de interação realizados no viver e conviver, resultaram em análises estruturadas pelas estudantes (educadoras-pesquisadoras em formação) e pela educadora-pesquisadora do PPG em Educação - responsável pela LD, no sentido de dar significado ao aforismo de Maturana e Varela (2002) “Fazer surgir um mundo”, por meio da proposta curricular, desenvolvida na LD. Palavras chave: Currículo; Construção do conhecimento; Formação do Educador; Mundo Digital Virtual em 3D (MDV3D).
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	BACKES, Luciana SCHLEMMER, Eliane
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UNISINOS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Informática e Formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000. v. 2. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/26138566/Livro09-Elizabeth-Almeida#fullscreen:on Acesso em dezembro de 2008 ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós Graduação em Educação e Currículo. Revista e-Curriculum (PUCSP), Internet, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/766/76610118/76610118.html Acesso em dezembro de 2008. CAPRA, F. A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 2004. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001. MARIOTTI,

	<p>H. Prefácio. In: MATURANA, H. R.; VARELA F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.</p> <p>MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. De máquina e seres vivos: Autopoiese - a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. _____. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.</p> <p>ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Informática e Formação de professores. Brasília: Ministério da Educação, 2000. v. 2. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/26138566/Livro09-Elizabeth-Almeida#fullscreen:on Acesso em dezembro de 2008</p> <p>ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós Graduação em Educação e Currículo. Revista e-Curriculum (PUCSP), Internet, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/766/76610118/76610118.html Acesso em dezembro de 2008</p> <p>CAPRA, F. A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.</p> <p>MARIOTTI, H. Prefácio. In: MATURANA, H. R.; VARELA F. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.</p> <p>MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. De máquina e seres vivos: Autopoiese - a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. _____. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2002.</p>
--	--

ARTIGO 27: QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA? Desafios para o currículo

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UNISINOS REGIÃO: SUL	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA? Desafios para o currículo	
CATEGORIA	A2	
MÉRITO DA ANÁLISE	O ensaio tem por objetivo contribuir para a reflexão atual sobre o conhecimento, tendo em vista a centralidade do tema na estruturação dos currículos na educação formal e não formal. Inicialmente situa-se o tema no contexto histórico, apontando momentos importantes para as definições que se tornaram hegemônicas na tradição pedagógica ocidental. A seguir, são	

	apresentadas algumas propostas pedagógicas desenvolvidas nas últimas décadas, com destaque para autores brasileiros e latino-americanos, identificando sua contribuição para compreender o papel e o lugar do conhecimento nas práticas pedagógicas. Na terceira parte do texto são delineadas conclusões em forma de pautas para o diálogo: O deslocamento do “quê” para o “como”, o “onde” (“desde onde”) e o “para quê”; o atravessamento ou apagamento de fronteiras; do sujeito autônomo e da subjetividade para a intersubjetividade; o desocultamento de saberes e de práticas da margem; os valores e sentido do humano. Palavras-chave: conhecimento; currículo; propostas pedagógicas; educação popular; Paulo Freire
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	Danilo R. Streck
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ALVES. Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981. _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez - Autores associados, 1984a. _____. O patinho que não aprendeu a voar. In: Estórias para pequenos e grandes. São Paulo: Paulinas, 1984b. _____. O suspiro dos oprimidos. 3ª ed. São Paulo : Ed. Paulinas, 1984c. _____. Sobre sonâmbulos, símbolos e címbalos. In: Igreja, comunidade litúrgica, Reflexões no Caminho. Campinas: CEBEP, 1992.</p> <p>ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. Entre o passado e o futuro. 3ªed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.</p> <p>ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.</p> <p>BARRETO, Raquel Goulart, “Que pobreza?!” Educação e tecnologias: Leituras. Contrapontos. V. 11, n. 3, p. 185-202, set./dez. 2011.</p> <p>BOFF, Leonardo. A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.</p> <p>COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.</p> <p>DELORS, Jacques et all. Educação : um tesouro a descobrir. Porto: Asa, 1996.</p> <p>DEWEY, John. Democracy and Education. New York: The Free Press, 1966.</p> <p>FALS BORDA, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá”Siglo del Holbre Editora y CLACSO, 2009.</p> <p>FREIRE. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. _____. Pedagogia do oprimido, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra,</p>

	<p>1981.</p> <p>GROSSI, Esther Pillar (org). Celebração do conhecimento na aprendizagem. Porto Alegre: Sulina,</p> <p>GEEMPA, 1995. JAEGER, Werner. Paidéia: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001. KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontenella. Piracicaba: Unimep, 1996.</p> <p>KELLNER, Douglas. A cultura da Mídia. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.</p> <p>LUTERO, Martinho. Obras selecionadas, vol. 5 (Ética: Fundamentos-Oração-Sexualidade-Educação e Economia). São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. MARTÍ, José.</p> <p>STRECK, Danilo R (org). Educação em nossa América: Textos selecionados. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.</p> <p>MATURANA Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte : Editora UFMG, 1997. MIGNOLO, Walter. El vuelco de la razón: sobre las revoluciones, independências y rebeliones de fines del XVIII y principios del XXI. In: GIARRACCA, Norma (Org). Bicentenarios (otros) transiciones y resistências. Buenos Aires: Una Ventana, 2011. p. 27- 37. MORAIS, Maria Cândida. O paradigma emergente. Campinas: Papirs, 1997.</p> <p>MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina F. da Silva e Eleonora F. da Silva. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. POPOL VUH (Las Antiguas Histórias del Quiche). Versión Adrián Recinos. México: Editorial Concepto, s.d. DANILO R. STRECK 24</p> <p>ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995. SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria de Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991. _____. Escola e democracia. 10. Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.</p> <p>SPENCER, Herbert. On Education. KAZAMIAS, Andreas M.(Ed). New York: Teachers College/ Columbia University, 1966.</p> <p>TORRES CARRILLO, Alfonso. La Educación Popular: Trayectoria y actualidad. Bogotá: Editorial El Búho, 2007.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. P. 37-69.</p> <p>_____ Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? In: _____(org). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.</p>
--	--

ARTIGO 28: CURRÍCULO E PRÁTICAS DE CONTROLE: o caso da gripe H1N1

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)

INSTITUIÇÃO: PUC/RS	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
REGIÃO: SUL		
TÍTULO DO ARTIGO	CURRÍCULO E PRÁTICAS DE CONTROLE: o caso da gripe H1N1	
CATEGORIA	A2	
MÉRITO DA ANÁLISE	Este trabalho apresenta uma reflexão em torno do tema do currículo como dispositivo de regulação e se inscreve em um conjunto de investigações sobre práticas de governo desenvolvidas nos últimos anos. Nossa concepção de currículo inclui todas as formas de organização do espaço, do tempo, dos conhecimentos, das verdades e das práticas no interior do universo da escola e suas adjacências. Se o ensino, em sua raiz, diz respeito aos modos de condução, entendemos a escola como uma importante agência de técnicas e procedimentos de sujeição, assujeitamento e subjetivação. Assim, o currículo aparece como dispositivo de governo, impregnado de conhecimentos e verdades sustentadas por diferenças e reforçadas por práticas que apóiam a hegemonia de certos saberes em detrimento de outros. Nesse sentido, investigamos a curricularização de medidas de prevenção e controle da Gripe H1N1, em escolas do Rio Grande do Sul. Observando como se transitou dos casos ao risco, ao perigo e à crise, analisamos o currículo como uma espécie de manual de governança coletiva. Palavras-chave: Governo; currículo; regulação; gripe H1N1	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011	
AUTOR (S)	Marcos Villela Pereira José Luís Schifino Ferraro	
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	PUC/RSBRASIL	
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.	
AUTORES CITADOS	APPLE, Michel. (1982) Ideologia e currículo. São Paulo: Editora Brasiliense. BRASIL. (2009) Informe Epidemiológico – Influenza A. Brasília: SUS; Secretaria de Vigilância em Saúde. Edição N.8, setembro de 2009. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/informe_influenza_se_36.pdf Acesso em 01 de outubro de 2009. CARUSO, Marcelo (2005). La biopolítica em las aulas. Buenos Aires: Prometeo Libros. DELEUZE, Gilles. (2007) “Os intelectuais e o poder: debate entre Michel Foucault e Gilles Deleuze” In FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. FERRARO, José Luís Schifino. (2009) “O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade”. Travessias, n.5, pp.1-16, Jul/2009. FOUCAULT, Michel. (2005) “Qu’est-ce que la critique? [Critique et Aufklärung]” In: BRITO, Fabiano Lemos. Crítica e Modernidade em Foucault: uma tradução de „Qu’est-ce que la critique? [critique et Aufklärung]“, de Michel Foucault. Rio de Janeiro: UERJ/PPG Filosofia. (Dissertação de Mestrado).	

	<p>FOUCAULT, Michel. (2007a) “Soberania e disciplina” In Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.</p> <p>FOUCAULT, Michel. (2007b) “Verdade e poder” In Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.</p> <p>FOUCAULT, Michel. (1997) Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.</p> <p>FOUCAULT, Michel. (2006) Seguridad, território, población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. GRIPE SUÍNA. (2009) http://gripesuina.ws/casos-gripe-suina Acesso em 05 de setembro de 2009.</p> <p>KIOSKEA.NET. (2009) “Gripe suína: 332 mortos e 77.201 infectados” http://pt.kioskea.net/actualites/gripe-suina-332-mortos-e-77-201-infectados-oms-11340-actualite.php3 Acesso em 05 de setembro de 2009.</p> <p>SIMERS – Sindicato Médico do Rio Grande do Sul. (2009) S.O.S. Gripe – Perguntas e respostas. http://www.sosgripe.com.br/index.php?formulario=perguntas_respostas&metodo=0&id=1 Acesso em 01 de outubro de 2009.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo. (2005) Governo ou governamento. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.</p>
--	---

ARTIGO 29: CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO DE ODONTOLOGIA: NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: PUC/RS REGIÃO: SUL	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO DE ODONTOLOGIA: NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE	
CATEGORIA	A2	
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>Apresentam-se os resultados de pesquisa que analisou o processo de mudança curricular no curso de Odontologia em uma instituição de Ensino Superior no Sul do Brasil. A abordagem metodológica foi qualitativa e, para manter coerência com o objeto de estudo, utilizou-se a estratégia do estudo de caso. Foram entrevistados 46 estudantes, 12 professores e 3 representantes da equipe diretiva da universidade estudada. Na interpretação dos dados, quatro categorias emergiram: 1) O processo de reforma curricular: a proposta possível de mudança na formação; 2) As tensões do processo: a diferença entre a teoria pensada e a realidade percebida; 3) O caminhar do processo e seus avanços; 4) A vivência do currículo integrado: um processo contínuo de aprendizagem e superação. Há necessidade de repensar o processo de reforma curricular, reconstruindo continuamente esse currículo. É fundamental tratar, especificamente, da mudança no projeto pedagógico e nas práticas curriculares. Palavras-chave: Ensino em Odontologia. Currículo. Educação e Saúde.</p>	
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012	

AUTOR (S)	Ramona Fernanda Ceriotti Toassi Claus Dieter Stobäus Juan José Mouriño Mosquera Samuel Jorge Moysés
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	PUC/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ALBUQUERQUE, V.S. et al. Currículos disciplinares na área da saúde: ensaio sobre saber e poder. Interface – Comunic., Saude, Educ., v.13, n.31, p.261-72, 2009. ALMEIDA, A.B.; ALVES, M.; LEITE, I.C.G. Reflexões sobre os desafios da Odontologia no Sistema Único de Saúde. Rev. APS, v.13, n.1, p.126-32, 2010. ANASTASIOU, L.G.C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5.ed. Joinville: UNIVILLE, 2005. p.40-63.</p> <p>APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p.59-91.</p> <p>ARAÚJO, M.E. Palavras e silêncio na educação superior em Odontologia. Cienc. Saude Colet., v.11, n.1, p.179-82, 2006.</p> <p>BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995.</p> <p>BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES 3/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p.10.</p> <p>CONTRERAS, J. A autonomia intelectual: as vozes públicas do professorado. Pelotas: UFPel, 1999. (Conferência proferida na Faculdade de Educação da UFPel, 8 jul. 1999).</p> <p>CUNHA, M.I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M.C. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Inep, 2000. p.45-51.</p> <p>DITTERICH, R.G.; PORTERO, P.P.; SCHMIDT, L.M. A preocupação social nos currículos de odontologia. Rev. ABENO, v.7, n.1, p.58-62, 2007.</p> <p>FAGUNDES, N.C.; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. FACED, n.5, p.39-55, 2001.</p> <p>FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (Org.). Docência na universidade. 8.ed. Campinas: Papirus, 2006. p.95-112</p> <p>FEUERWERKER, L.C.M. A construção de sujeitos no processo de mudança da formação dos profissionais de saúde. Divulg.</p>

Saude Debate, v.22, p.18-24, 2000.

FORESTI, M.C.P.P. Ação docente e desenvolvimento curricular: aproximações ao tema. Rev. ABENO, v.1, n.1, p.13-6, 2001.
GARRAFA, V.; MOYSÉS, S.J. Odontologia Brasileira: tecnicamente elogiável, cientificamente discutível e socialmente caótica. Divulg. Saude Debate, v.13, p.6-17, 1996.
GONÇALVES, M.G.C.S.M. A docência na educação superior: saberes e identidades. Grupo de Trabalho Didática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu, 2005. p.1-14.

GRUNDY, S. Curricula: product or praxis? London: The Falmer Press, 1987.
MARSIGLIA, R.M.G. Perspectivas para o ensino das Ciências Sociais na graduação odontológica. In: BOTAZZO, C.; FREITAS, S.F.T. (Orgs.). Ciências sociais e saúde bucal - questões e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
MASETTO, M.T. Discutindo processo ensino-aprendizagem no ensino superior. In: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E.L. (Orgs.). Educação médica. São Paulo: Savier, 1998. p.11-9.
MIGUEL, L.C.; REIBNITZ JÚNIOR, C.; PRADO, M.L. Pesquisa quantitativa: um outro caminho para a produção do conhecimento em odontologia. Rev. ABENO, v.7, n.1, p.130-4, 2007.

MORITA, M.C. et al. Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Odontologia. Maringá: Dental Press, Abeno, Opas, MS, 2007.

MORITA, M.C.; HADDAD, A.E. Interfaces da área da Educação e da Saúde na perspectiva da formação e do trabalho das equipes de Saúde da Família. In: Moysés, S.T.; Kriger, L.; Moysés, S.J. (Coords.). Saúde bucal das famílias: trabalhando com evidências. São Paulo: Artes Médicas, 2008. p.268-76.
MOYSÉS, S.J. Saúde bucal. In: GIOVANELLA, L. (Org.). Políticas e sistemas de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p.705-34.
NARVAI, P.C. Odontologia e saúde bucal coletiva. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Saúde bucal coletiva: caminhos da odontologia sanitária à bucalidade. Rev. Saude Publica, v.40, n.esp., p.141-7, 2006.
NARVAI, P.C.; FRAZÃO, P. Saúde bucal no Brasil: muito além do céu da boca. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p.17-138.
NUNES, E.D. História e paradigmas da Saúde Coletiva: registro de uma experiência de ensino. Cienc. Saude Colet., v.16, n.4, p.2239-43, 2011.
_____. Cem anos do relatório Flexner. Cienc. Saude Colet., v.15, supl.1, p.956, 2010.

NUNES, E.D.; NASCIMENTO, J.L.; BARROS, N.F. A questão curricular para o plano de formação em Saúde Coletiva: aspectos teóricos. Cienc. Saude Colet., v.15, n.4, p.1935-43, 2010.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. 2.ed. Porto: Porto, 2001.

PADILHA, P.R. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.
PAULA, L.M.; BEZERRA, A.C.B. A estrutura curricular dos cursos de Odontologia no Brasil. Rev. ABENO, v.3, n.1, p.7-14, 2003.

	<p>POZO, J.I. La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In: _____. (Org.). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao, 2006. p.29-50.</p> <p>, C.A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área da saúde. Rev. Latino-am. Enferm., v.7, n.2, p.15-23, 1999.</p> <p>, J.G. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. (Org.). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.13-53.</p> <p>TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. TOLEDO, O.A. A docência nos cursos de odontologia. In: CARVALHO, A.C.P.; KRIGER, L. (Orgs.). Educação odontológica. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p.211-6.</p> <p>TURATO, E.R. Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.</p> <p>WARMLING, C.M. Da autonomia da boca: um estudo da constituição do ensino da odontologia no Brasil. 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.</p> <p>ZILBOVICIUS, C. et al. A paradigm shift in predoctoral dental curricula in Brazil: evaluating the process of change. J. Dent. Educ., v.75, n.4, p.557-64, 2011.</p>
--	---

ARTIGO 30: CURRICULARTE: EXPERIMENTAÇÕES PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFRGS REGIÃO: SUL	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CURRICULARTE: EXPERIMENTAÇÕES PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>– Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. Este artigo tem como objetivo afirmar a arte como fenômeno estético e motor da criação do novo na educação. Em seu conjunto, o texto expressa as ideias que moveram a realização de uma atividade de experimentação artística, de caráter ensaístico e conceitual, que conjugou os elementos da arte com as teorizações pós-críticas do currículo. Os aportes teóricos pautados no pensamento estético-filosófico de Nietzsche e Deleuze embasaram a ideia de um espírito artístico na educação avesso à rigidez tradicional das formas de aprender, ensinar, avaliar. A opção metodológica por práticas pedagógicas de experimentação artística culminou na construção performática de um Curricularte gestado na</p>

	confluência da arte com o currículo, dimensão corpórea que liga saber e sabor, arte antropofágica movida pelo desejo de criação do novo na educação. Palavras-chave: Currículo. Arte. Experimentação. Criação
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	Gilcilene Dias da Costa
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFRGS/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ARTAUD, Antonin. O Teatro e seu Duplo. Tradução de Teixeira Coelho. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>BARTHES, Roland. Aula. Tradução e Posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 12. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.</p> <p>CORAZZA, Sandra. O que quer um Currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.</p> <p>CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da Educação? Revista Educação - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 16-27, 2007a.</p> <p>CORAZZA, Sandra. Para Pensar, Pesquisar e Artistar a Educação: sem ensaio não há inspiração. Revista Educação - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 68-73, 2007b</p> <p>COSTA, Gilcilene Dias da. Trilogia Antropofágica: a educação como devoração. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2008.</p> <p>DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. – SP: Ed. 34, 1997.</p> <p>DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. – São Paulo: Ed. 34, 1997.</p> <p>NIETZSCHE, Friedrich. O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.</p> <p>NIETZSCHE, Friedrich. A Gaia Ciência. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.</p> <p>NIETZSCHE, Friedrich. Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. – RJ: Civilização Brasileira, 2000.</p> <p>NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Tinha Horror a tudo que Apequenava... [Deleuze: biografia intelectual]. Revista Educação - Volume 4 - Especial Deleuze Pensa a Educação, São Paulo, Editora Segmento, p. 6-15, 2007.</p>

ARTIGO 31: POLÍTICAS LOCAIS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS: AVANÇOS E DESAFIOS

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFRGS REGIÃO: SUL	PROGRAMA: EDUCAÇÃO CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	POLÍTICAS LOCAIS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS: AVANÇOS E DESAFIOS
CATEGORIA	A1
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>A organização curricular por ciclos desacomoda e instiga discussões que há muito não se fazia na escola, como: afinal, qual o sentido da repetência? O ensinar aos nossos alunos? Como ensinar? Todas as crianças aprendem? Indubitavelmente, a mudança de escola seriada para ciclada evoca uma ressignificação das crenças e valores historicamente construídos em relação à escola e à educação, além de ampliar o acesso à escola, sobretudo em relação aos alunos com deficiência. Tal ressignificação é de um nível muito mais complexo, pois representa deslocamentos epistemológicos e necessidade de mudanças culturais. Apesar de as experiências de escolas com organização curricular por ciclos serem bastante variadas em suas implantações e concepções, e de representarem significativa quantidade de experiências, ainda são bastante recentes e não se consolidaram como uma estrutura curricular compreendida por todos. A organização curricular por ciclos ainda não se firmou como outra forma de pensar e fazer escola, rompendo com a lógica historicamente construída sobre avaliação da aprendizagem nos ciclos de formação em Porto Alegre, ler Ana Carolina Christofari (2008). Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012 415 Políticas locais de reestruturação curricular por ciclos cola seriada. No entanto, constituiu-se como um desafio constante pensar a escola de outro modo, com outras configurações capazes de atender às necessidades dos alunos. De se pensar a escola como espaço do encontro com a diversidade humana como fator enriquecedor e necessário ao aprendizado de todos.</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	ANA CAROLINA CHRISTOFARI KÁTIA SILVA SANTOS
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFRGS/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: políticas e práticas. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. ANAIS... Caxambu: Educação não é privilégio, 2000, Trabalho encomendado. Baptista, Claudio Roberto; Dorneles, Beatriz. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise do município de Porto Alegre. In: Prieto, Rosângela.

	<p>Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004. 146 p.</p> <p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: Moll, Jaqueline (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 65-71.</p> <p>BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: Sociedade, democracia e educação: qual universidade?, 2004, 1 CD-ROM. ; Mitrulis, Eleny.</p> <p>Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.</p> <p>BRIDI, Fabiane Romano de Souza. O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004. Cadernos Pedagógicos. 2. ed. Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, n. 9, p. 23, 1999.</p> <p>CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola plural: a função de uma utopia. In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: Educação não é privilégio, 2000, Trabalho encomendado. Christofari, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetórias nos ciclos de formação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.</p> <p>Gomes, Cândido. Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: uma análise dos percursos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd; Campinas, Autores Associados, n. 25, p. 39-52, jan./abr. 2003.</p>
--	---

ARTIGO 32: SABER ESTATÍSTICO E SUA CURRICULARIZAÇÃO PARA O GOVERNAMENTO DE TODOS E DE CADA UM

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UFRGS	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7

REGIÃO: SUL	
TÍTULO DO ARTIGO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
CATEGORIA	SABER ESTATÍSTICO E SUA CURRICULARIZAÇÃO PARA O GOVERNAMENTO DE TODOS E DE CADA UM
MÉRITO DA ANÁLISE	Este artigo tem por objetivo problematizar o saber estatístico e sua curricularização nos diferentes níveis de ensino. Mobilizando a ideia foucaultiana de governamentalidade, a discussão sugere um olhar político sobre a Estatística como domínio de saber científico, assim como leva a pensar essa curricularização no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica como domínio de saber orientado para o governo do próprio indivíduo. Nesse contexto, o saber estatístico e sua curricularização se tornam tecnologias para orientação de condutas no quadro de uma racionalidade governamental contemporânea. Palavras-chave: Governamentalidade. Educação Estatística. Parâmetros Curriculares Nacionais. Currículo.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2010
AUTOR (S)	Samuel Edmundo Lopez Bello Clarice Salette Traversini
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFRG/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	BAMPI, L. Governo Etnomatemático: tecnologias do multiculturalismo. 2003, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. , S. E. L. Etnomatemática: Discursos, governos e Subjetividades. Projeto de Pesquisa. (texto digitado). DEC/FACED/UFRGS. 2008. BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2009. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília, 1999. BRASIL. MEC. Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias - PCNEM+. PCN mais. Brasília, 2006. Disponível em:. Acesso em: 13 maio 2010. FOUCAULT, M. Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. FOUCAULT, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. FOUCAULT, M. A verdade e as formas jurídicas. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2003. FOUCAULT, M. A arqueologia do Saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, v. 84, n. 2, p. 35- 63, avril/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: . Acesso: 26/05/2010.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). The Foucault effect: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago, 1991. p. 1-50.

KNIJNIK, G, WANDERER, F. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação matemática de adultos do campo. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 56-61, jan./abr. 2006.

LUPTON, D. Risk. London and New York: Routledge, 1999.

O'MALLEY, P. Risk and Responsibility. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.). Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Londres: UCL Press, 1996, p. 189-208.

PAIS, L. C. Transposição Didática. In: FRANCHI, A. et al. Educação Matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002, p. 13- 42.

PETTY, W. Obras econômicas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

REDDY, S. G. Claims to expert knowledge and the subversion of democracy: the triumph of risk over uncertainty. Economy and Society. London: Routledge, v. 25, n. 2, p. 222-254, May 1996.

ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura. Barcelona: Archipiélago, n.29, p.25-41, verano 1996

SANTOS, S. A., BELLO, S. E. L. Subjetividades e Educação Matemática: Um olhar para a Educação a Distância. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 6. 2009. Puerto Montt, Chile. Anais do VI CIBEM, Puerto Montt, Chile: Universidad de Los Lagos, 2009. p. 1026-1031.

SENRA, N. C. Governamentalidade, a invenção política das Estatísticas. Informare – Cadernos do PPG em Ciências da Informação, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 88-95, jan./ jun. 1996. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2010.

TRAVERSINI, C; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 34, n. 2, mai./ ago. 2009. Disponível em: . Acesso em: 10 jan. 2010.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades In:

	<p>PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000a, p. 179-217.</p> <p>VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In:MAZZOTTI, A. et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro, DP&A, 2000b, p. 9-20.</p> <p>VEIGA-NETO, A. Governo ou governmentismo. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, p.79-85, jul./dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2010.</p> <p>VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. S. (Orgs.) Seção temática: Governamentalidade e Educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 32, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: . Acesso: 20 maio 2010.</p> <p>WALKERDINE. V. Diferença, cognição e Educação Matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. (Orgs.). Etnomatemática, currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 109-123.</p> <p>WESTERGAARD, H. Contributions to the history of Statistics. London: P.S. King & Son, LTD. 1932.</p>
--	--

ARTIGO 33: O CURRÍCULO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)	
INSTITUIÇÃO: UFRGS	PROGRAMA: EDUCAÇÃO
REGIÃO: SUL	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	O CURRÍCULO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter
CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	Análises realizadas sob a inspiração dos Estudos Culturais examinam artefatos e práticas culturais para nelas buscar representações e discursos que produzem significados para sujeitos, processos e instituições contemporâneas. Nessas análises, que assumem compreensões decorrentes das viradas lingüística e cultural, examinam-se significados naturalizados em tais produções culturais. Neste artigo, inscrito neste referencial, coloca-se em destaque modos de lidar com o currículo escolar nos livros infanto-juvenis de J.K.Rowling sobre Harry Potter. Argumenta-se que as representações forjadas e veiculadas em tal produção denotam posições acerca da escola e da organização curricular e exercem efeitos constitutivos importantes sobre os modos de concebê-las. Os livros descrevem uma escola competente e exigente, que consagra uma abordagem curricular tradicional com enfoque humanista clássico, no qual figuram disciplinas que arremedam as qualificadas como acadêmicas com alto status. Além disso, a capacitação dos possuidores de aptidão/talento para a magia

	completa-se com esportes competitivos, atributo também valorizado em escolas privadas tradicionais. Promove-se o estranhamento dessas representações, a partir de teorizações contemporâneas sobre o currículo. Palavras-chaves - Currículo, Análises culturais, literatura infanto-juvenil.
ANO DA PUBLICAÇÃO	2011
AUTOR (S)	Maria Lúcia Castagna Wortmann
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFRGS/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	<p>ALVAREZ-URIA, Fernando. Microfísica da escola. Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. V.21, n.2, Julh/Dez, 1996. p. 31-42.</p> <p>BAGGET, David; KLEIN, Shawn; IRWIN, William. Los mundos mágicos de Harry Potter: mitos, leyendas y datos fascinantes. Barcelona: B.S.A., 2002. 141p. BLAKE, Andrew. A irresistível ascensão de Harry Potter. Lisboa: Campo da Comunicação, 2006. 115 p.</p> <p>CANCLINI, Néstor García. Diferentes, desiguais e desconectados. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. 283 p.</p> <p>BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social; uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, Jul/Dez 2006. p. 10-32.</p> <p>BLOOM, Harold. Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes. Nova Iorque: The Wall Street Journal, 7 de novembro de 2000 (Disponível na web em wrt-brooke.syr.edu/courses/205.03/bloom.html. Acesso em 5 de agosto de 2009).</p> <p>CARVALHO, Djota. Escolas de sacis. Campinas: Dentro da Caixa, 2006. CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault. Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p> <p>COLBERT, David. Los mundos mágicos de Harry Potter. Mitos, leyendas y datos fascinantes. Barcelona; Ediciones B.S.A, 2002.</p> <p>GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED. V.12, n.35. Maio/Ago. 2007. p.241-152.</p> <p>HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart.(Org.) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. (Introduction and Chapter 1). P. 1-74.</p> <p>HIGFIELD, Roger. A ciência e a magia em Harry Potter. Braga: Magnólia, 2007. 327 p.</p> <p>JACOBY, Sissa & RETTENMAIER, Miguel. Além da</p>

	<p>plataforma nove e meia. Pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005. 207 p.</p> <p>MACHADO, Ana Maria. Texturas sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 221 p.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). Cultura, poder e educação. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. p. 123-144.</p> <p>. _____. Apresentação do dossiê O campo do currículo hoje: debates em cena. Educação em Revista. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. N.45, Junho de 2007. p 109-113.</p> <p>MORRIS, Tom. E se Harry Potter dirigisse a General Electric? Sabedoria de liderança do mundo dos bruxos. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006. 286 p.</p> <p>SMADJA, Isabelle. Harry Potter. As razões do sucesso. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004. 146 p. SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 154 p.</p> <p>PINAR, William F. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. Currículo sem fronteiras (on line). V.6, n.2. Jul/Dez 2006. p. 126-139.</p> <p>RETTENMAIER, Miguel. Harry Potter e o céu estrelado das leituras literárias. In: JACOBY, Sissa & RETTENMAIER, Miguel (orgs). Além da plataforma nove e meia. Pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005. p 172- 192.</p> <p>TORRES, Carlos Alberto. El lugar de las diversidades y de las ciudadanias en las Sociologías de la Educación. Revista Portuguesa de Educação. V.20, n.1. Universidade do Minho, 2007. p. 7-45.</p> <p>WEBER, Sandra; MITCHELL, Claudia. Teacher Identity in Popular Culture. In: PROSSER, Jon. School Culture. London: Paul Chapman, 1999. p.145-161.</p> <p>WORTMANN, Maria Lúcia Castagna & PIRES, Fabiana de Brito. Harry Potter – para além da magia e da bruxaria. A página da Educação. Ano 16, n. 168, Junho 2007, p. 7.</p>
--	---

**ARTIGO 34: CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES DO CURRÍCULO E DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS - ENTREVISTA COM
MICHAEL APPLE**

DESCRIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO (ARTIGOS)		
INSTITUIÇÃO: UFRGS REGIÃO: SUL	PROGRAMA: EDUCAÇÃO	CONCEITO DO PROGRAMA: 7
TÍTULO DO ARTIGO	CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS - ENTREVISTA COM MICHAEL APPLE	

CATEGORIA	A2
MÉRITO DA ANÁLISE	<p>Michael Apple é um dos mais expressivos teóricos do pensamento educacional crítico contemporâneo. Suas formulações se alicerçam nas análises relacionais entre cultura, poder e educação, problematizando os múltiplos efeitos do poder circulantes na sociedade como também as estratégias para interromper os efeitos desse poder. Nesta entrevista são enfocadas sínteses analíticas desenvolvidas pelo professor ao longo de sua vasta experiência no campo da pesquisa curricular e da militância política. Apple debate as potencialidades e limitações do marxismo e das teorias pós-estruturalistas para a compreensão da sociedade, evidenciando sua posição teórica. Destaca também o papel das teorizações críticas no processo de lutas contra-hegemônicas e enfrentamento às atuais dinâmicas de poder das políticas neoliberais e neoconservadoras. Problematisa o formato do Estado no tempo presente, as contradições e ambiguidades das políticas educacionais no contexto atual, a centralidade dos movimentos sociais neste processo, o conceito de voz e o papel dos educadores críticos como mediadores dos segmentos sociais cujas vozes são silenciadas. Palavras-chaves: teorização crítica; poder; políticas curriculares</p>
ANO DA PUBLICAÇÃO	2012
AUTOR (S)	<p>Maria Vieira Silva Mara Rúbia Alves Marques Luís Armando Gandin</p>
INSTITUIÇÃO DE FILIAÇÃO	UFRGS/RS/BRASIL
MÉTODO, METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	Não consegui identificar neste artigo nenhuma indicação para método e metodologia.
AUTORES CITADOS	No artigo, não há indicação das referências utilizadas para a elaboração do mesmo.

5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Mediante o material empírico apresentado no capítulo IV, a análise desse achado pauta-se na perspectiva de que é importante olhar esta pesquisa sobre currículo, a partir da sua verificação enquanto um objeto dentro do campo da pesquisa em educação. Nesse sentido, procuramos compreender o currículo como um objeto científico na perspectiva de um objeto teoricamente construído, como é demonstrado por Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011) no que concerne as questões metodológicas.

Ao analisar os 34 (trinta e quatro artigos que estão presentes nesta pesquisa) não conseguimos identificar nos escritos dos artigos uma menção em relação à metodologia utilizada e ao tratamento dos dados analisados, sendo assim, através das leituras deles entendemos que as pesquisas no campo da educação sobre currículo, nestes programas e nestas instituições pertencentes às regiões já citadas anteriormente, são pesquisas de cunho bibliográfico e documental, onde são trabalhados análises de leituras de materiais empíricos presentes na diversidade da abrangência dos estudos voltados para o currículo.

Ao ler os artigos para análise e identificação do objetivo da nossa pesquisa, nos apoiamos em uma apropriação conceitual sobre currículo, sobre objeto científico e sobre a construção desse objeto, no que concerne especificamente sobre o conceito currículo, nos apropriamos da definição encontrada em:

Lopes e Macedo (2011), onde as autoras demonstram "O que é currículo?", dizem que é um termo que traz embutido o conjunto de perspectivas e conotações em que a acepção está inserida. Elas preferem considerar o movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo que se remeta a sentidos prévios, ainda que para negá-los ou para reconfigurá-los; por isso a opção de atentar para sentidos que têm se tornado mais salientes no decorrer da trajetória.

Dessa maneira, mediante esse entendimento e através das descrições e abordagens, ao longo desse processo, as autoras assumem a impossibilidade de uma resposta objetiva para o conceito do que seja currículo. Sendo assim, Lopes e Macedo (2011) dizem que não existe um conceito estático, pronto e unificado, e sobre isso, têm procurado discutir os diferentes movimentos que vêm sendo objeto desse estudo no processo de construção do currículo, onde

está explícito nas teorias curriculares, como certa disputa, e assim, partem da premissa da existência de acordos que produzem sempre sentidos prévios para o termo currículo.

Então diante dessa diversidade de temas, ideias e pensamentos sobre currículo e a busca pela identificação de referenciais teóricos e abordagens empíricas a cerca desse objeto de pesquisa encontramos informações que acreditamos que contribuirá bastante para as próximas identificações de pesquisas educacionais sobre o currículo e suas abordagens das quais citamos:

1. Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 nas regiões Sudeste e Sul;
2. Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa 2012;
3. Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa 2012;
4. Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 a 2012 na Região Sudeste;
5. Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 a 2012 na Região Sul;
6. Assuntos mais pesquisados nas pesquisas em currículo nas Instituições pesquisadas nas regiões Sudeste e Sul;
7. Autores mais citados nas pesquisas sobre currículo no período 2010 a 2012 por região e instituição.

Nossa investigação ocorreu em pesquisas sobre currículo nas universidades que tem programas de pós-graduação em educação com conceito 6 e 7 na região sudeste e sul de acordo com a nossa amostra em destaque a seguir:

Percebemos que na região sudeste a universidade que mais pesquisa sobre currículo é a UERJ, seguida pela UFMG e USP as demais instituições que possuem programas em educação neste triênio de 2010 a 2012 não realizaram pesquisas em educação voltados especificamente para “currículo”.

Na região Sul, tivemos em 2010 a instituição que realizou a pesquisa sobre currículo foi somente a PUC/RS, já nos anos de 2011 e 2012 tivemos pesquisa em currículo pela UFRGS e na sequência UNISINOS e PUC/RS, o que demonstra que nesse período a universidade que mais se destacou nas pesquisas sobre currículo foi a UFRGS para esta região.

Observe os quadros e os gráficos a seguir:

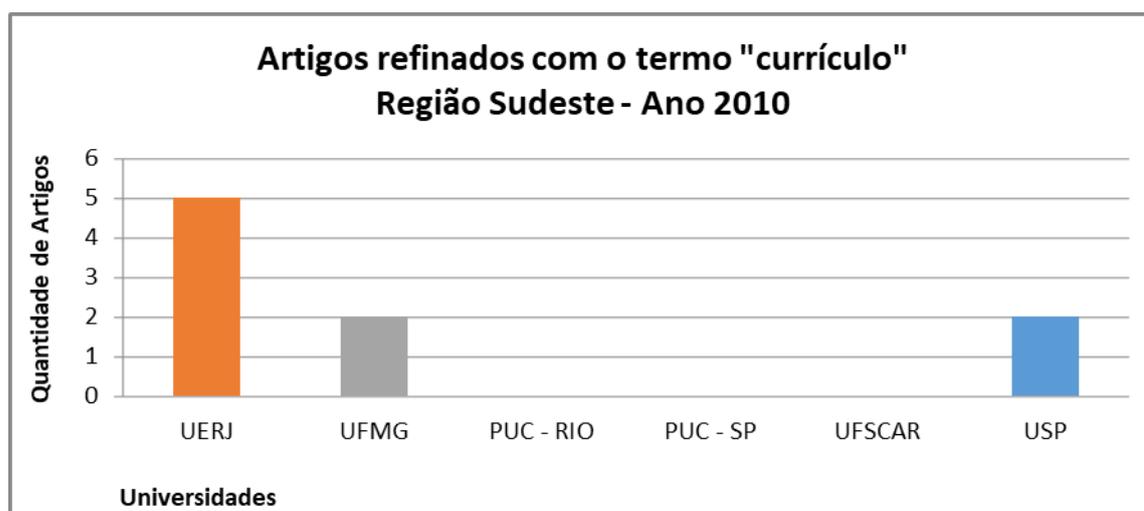
Quadro 8 - Demonstrativo de artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa nos anos de 2010 a 2012 nas regiões Sudeste e Sul

Região Sudeste						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	2	5
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	2	0	2
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
TOTAL				6	3	9
2011						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	2	3	5
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	0	0	0
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
TOTAL				3	4	7
2012						
1	UERJ	EDUCAÇÃO	7	3	4	7
2	UFMG	EDUCAÇÃO	7	0	2	2
3	PUC – RIO	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
4	PUC – SP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
5	UFSCAR	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
6	USP	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
TOTAL				3	6	9
TOTAL GERAL				12	13	25
Região Sul						
2010						
ORDEM	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	CONCEITO	A1	A2	TOTAL
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	0	0	0
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	0	0	0
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				0	1	1
2011						
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	0	1	1
2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				1	3	4
2012						
1	UNISINOS	EDUCAÇÃO	7	0	1	1

2	UFRGS	EDUCAÇÃO	6	1	1	2
3	PUC – RS	EDUCAÇÃO	6	0	1	1
TOTAL				1	3	4
TOTAL GERAL				2	7	9

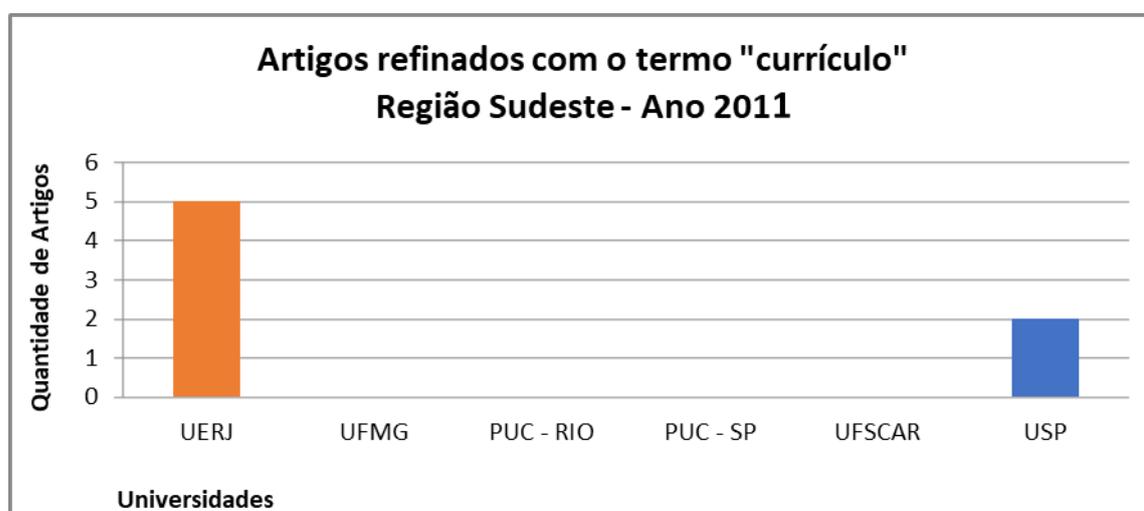
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 1 – Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa
Ano de 2010



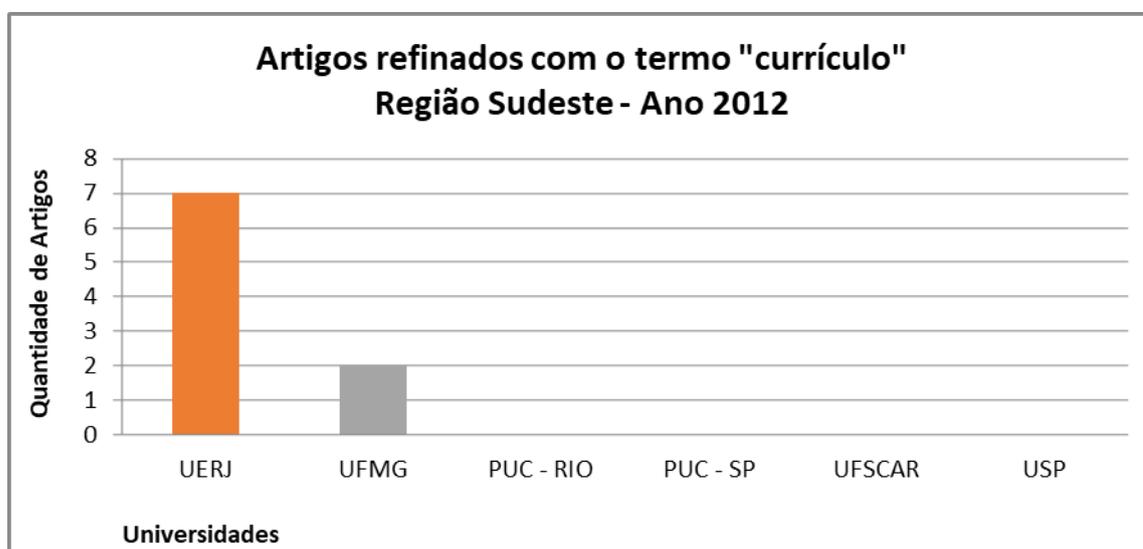
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 2 – Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa
Ano de 2011



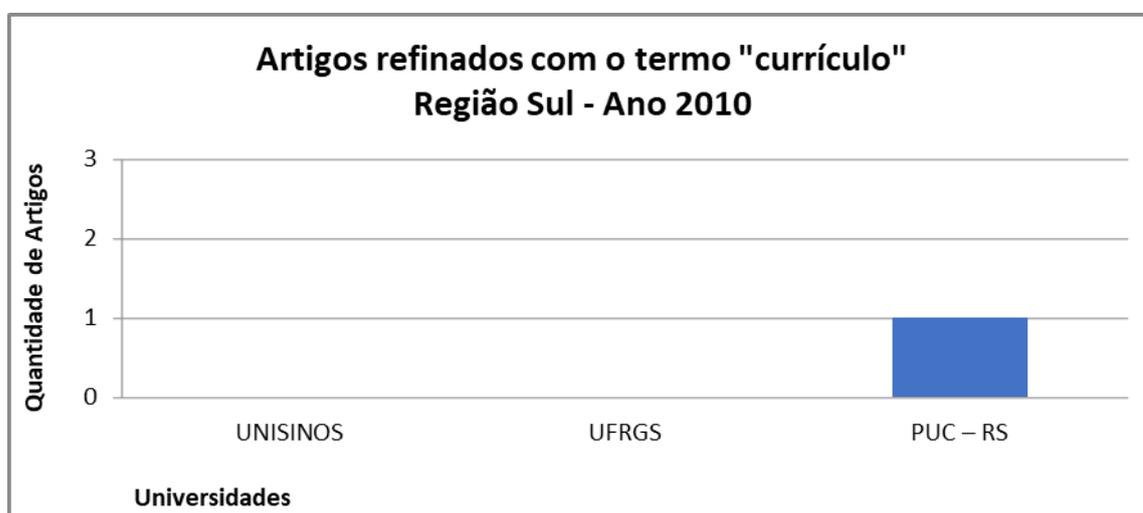
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 3 – Região Sudeste – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa
Ano de 2012



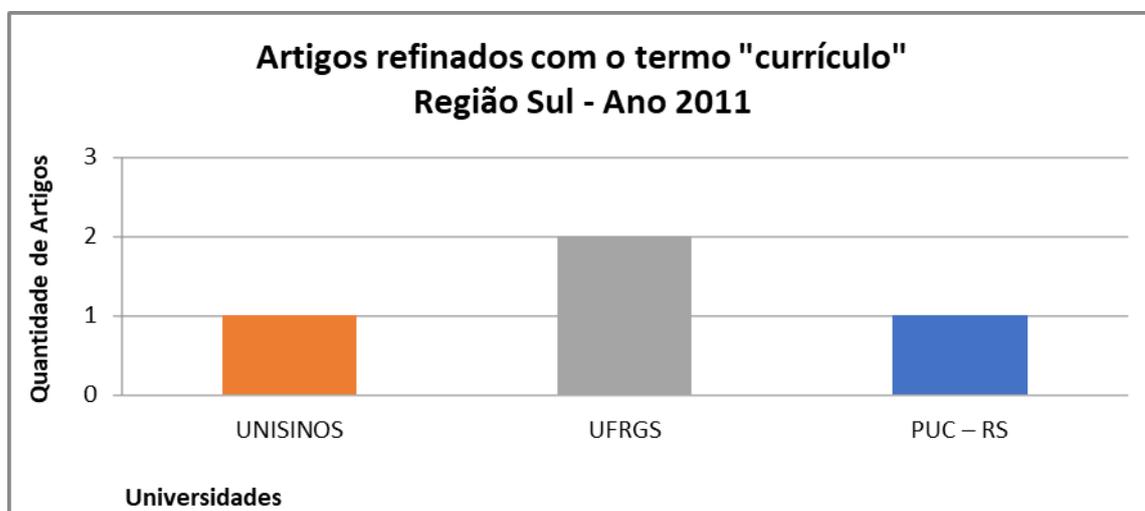
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 4 – Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa
Anos de 2010



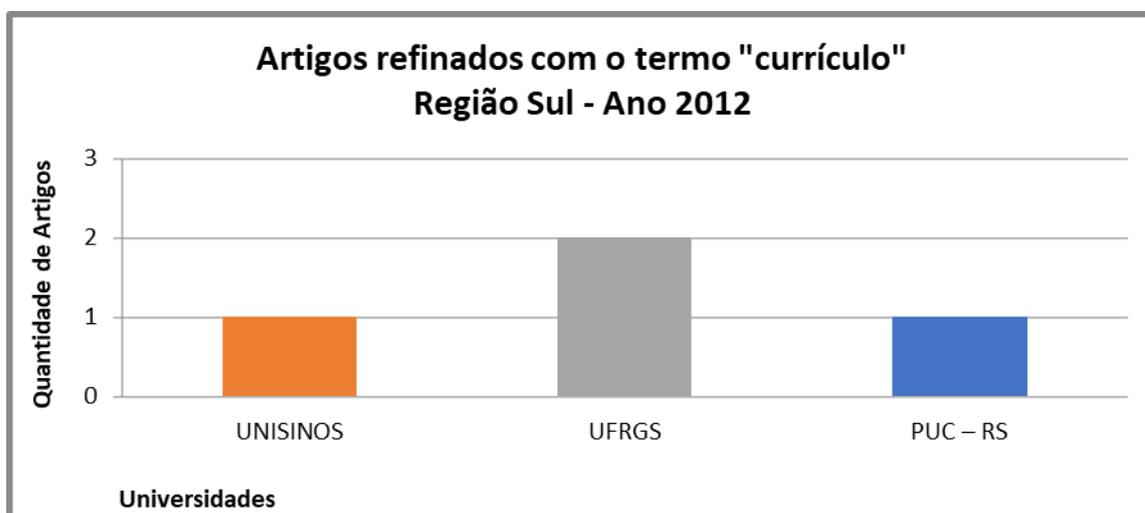
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 5 – Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa Anos de 2011



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 6 – Região Sul – Artigos refinados com o termo “currículo” no título da pesquisa Anos de 2012



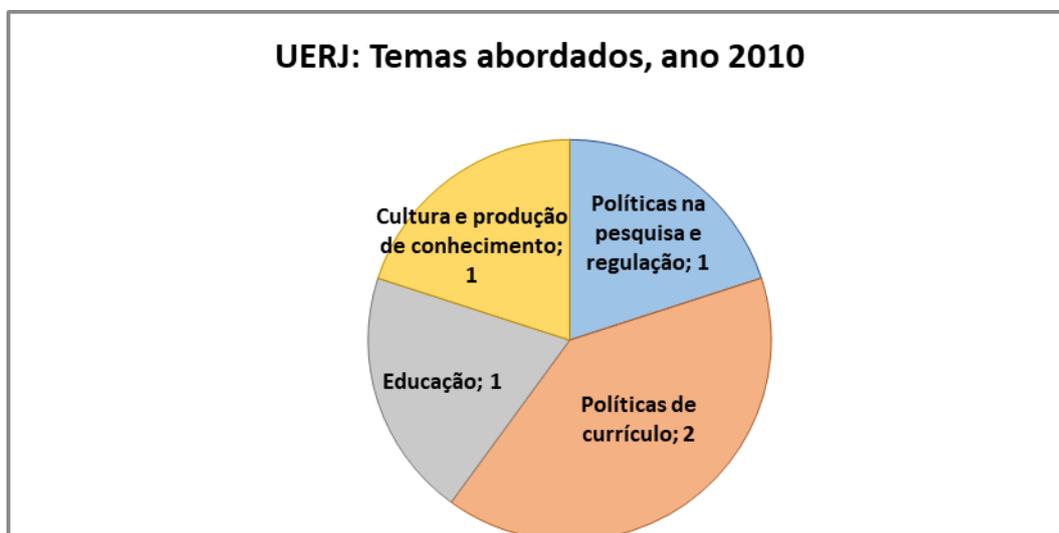
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

A partir da identificação de produção por Instituição nas duas regiões procuramos identificar quais os temas mais abordados nas pesquisas em currículo em 2010 a 2012 e temos o seguinte demonstrativo:

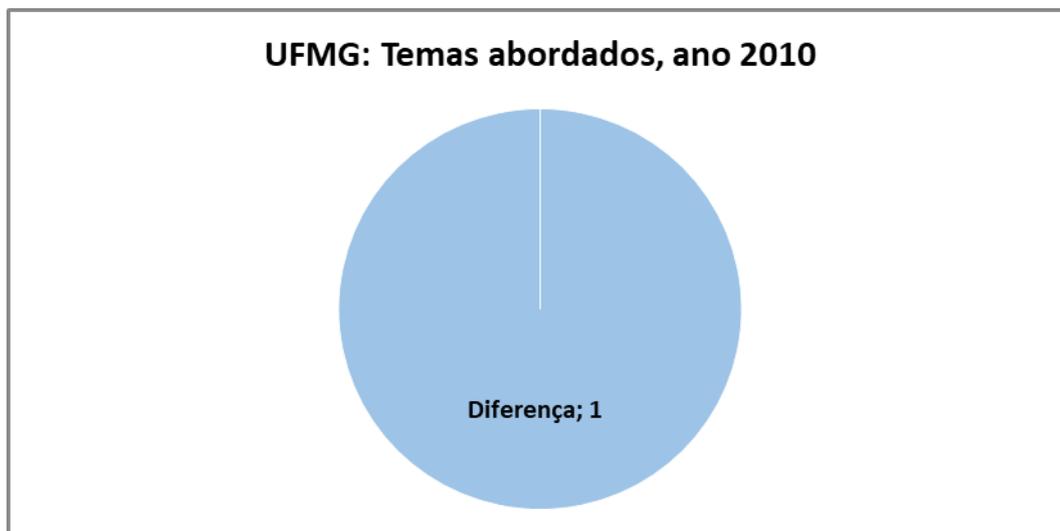
Quadro 9 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 na Região Sudeste

INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UERJ	2010	A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO	Políticas na pesquisa Regulação
		A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DO ENEM	Políticas de currículo
		A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	Educação
		OS CONTEXTOS DA POLÍTICA DE CURRÍCULO: a experiência da Escola Cabana (1997/2004)	Políticas de currículo
		TRANSVENDO A CULTURA, A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	Cultura Produção de Conhecimento
UFMG	2010	DIFERENÇA NO CURRÍCULO	Diferença
USP	2010	SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	Disciplina Língua Portuguesa
		ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO	Representações Professores
		CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Cultura Educação Física

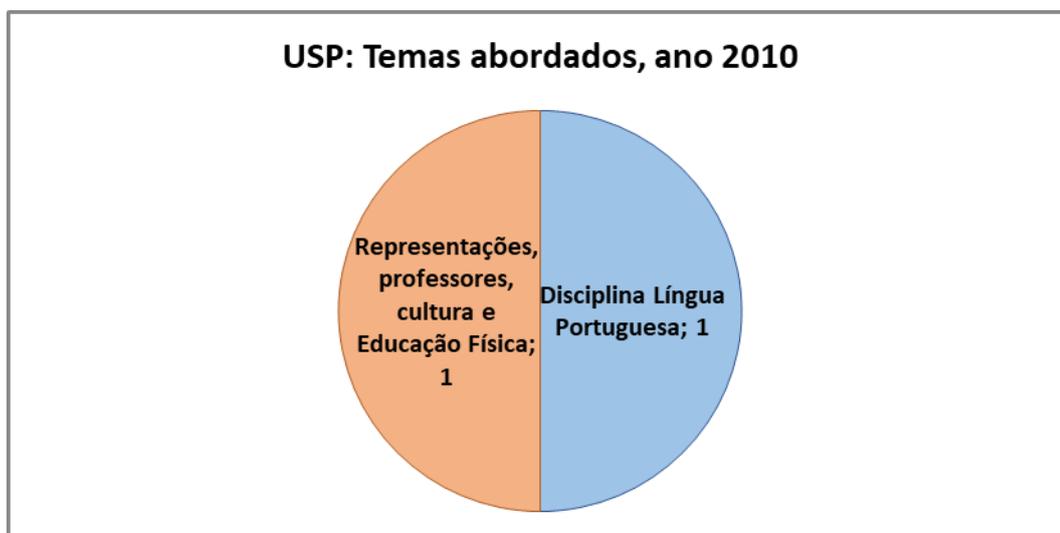
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 7 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2010 (UERJ)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 8 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2010 (UFMG)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 9 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2010 (USP)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

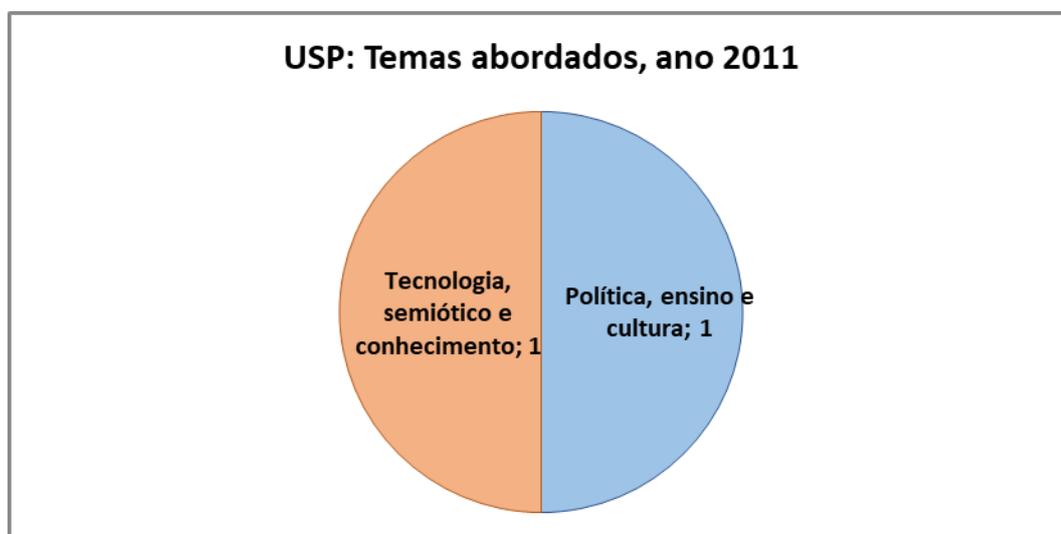
Quadro 10 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2011 na Região Sudeste

INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UERJ	2011	O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EM NITERÓI, RJ	Política Significação Integração
		DISCURSOS QUE PRODUZEM SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE	Discurso Ensino Sentidos Escolaridade
		SIGNIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR	Significação Violência Prática
		A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UMA LEITURA PELA TEORIA DO DISCURSO	Ciclo Políticas Discurso
		DEMANDAS RACIAIS NO BRASIL E POLÍTICA CURRICULAR	Políticas Raciais
USP	2011	O CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO TEMA DE POLÍTICA PÚBLICA: A CULTURA COMO CONTEÚDO CENTRAL	Política Ensino Cultura
		CURRÍCULO E TECNOLOGIA – DO RACIOCÍNIO SEMIÓTICO ABDUTIVO EM PEIRCE AOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM VYGOTSKY	Tecnologia Semiótico Conhecimento

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 10 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2011(UERJ)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 11 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2011(USP)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Quadro 11 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2012 na Região Sudeste

INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UERJ	2012	DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	Políticas de currículo Democracia
		CURRÍCULO E CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO	Conhecimento Aproximação Ensino
		AS NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	Proposta curriculares Práticas pedagógicas
		UM ACERVO FOTOGRÁFICO E SUAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM CURRÍCULOS	Possibilidades Pesquisa em currículo
		POLÍTICA CURRICULAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM CAMPO DE DISPUTAS	Política de currículo Formação de professores
		CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS PARA A REFLEXÃO CURRICULAR: PRINCÍPIOS EMANCIPATÓRIOS E CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS	Contribuições Princípios Emancipatórios
		POLÍTICAS CURRICULARES: A LUTA PELA SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DA DISCIPLINA HISTÓRIA	Políticas Curriculares Significação Disciplina história
		UFMG	2012
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS	Descolonização Currículo Relações Raciais		
A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES DE ANIMAÇÃO: PODER, GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO DOS/AS INFANTIS	Infância Currículo Subjetivação		

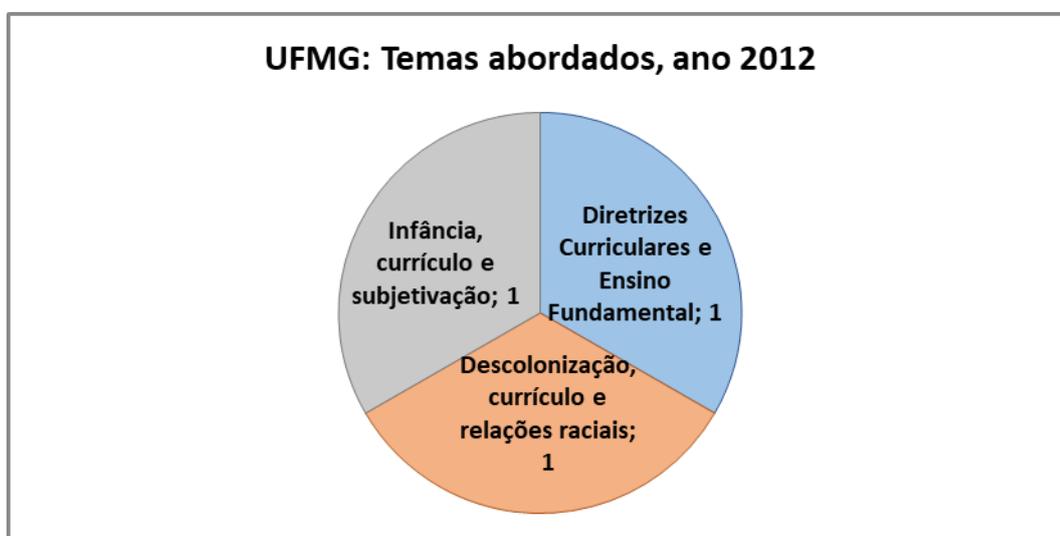
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 12 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2012 (UERJ)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 13 - Temas abordados nas Universidades da Região Sudeste – Ano 2012 (UFMG)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Quanto à abordagem dos temas voltados para currículo na região Sudeste, identificamos que no ano de 2010 na UERJ o tema que mais se destacou foi sobre “Políticas de Currículo”, nas demais instituições UFMG e USP não houve destaque para tema.

No ano de 2011 ambas as instituições apresentaram certo equilíbrio na exploração dos temas. Já no ano de 2012 a UERJ teve uma vasta produção, no entanto de temas equilibrados não houve destaque a mesma dinâmica ocorreu na UFMG e USP. O que de fato nos chamou

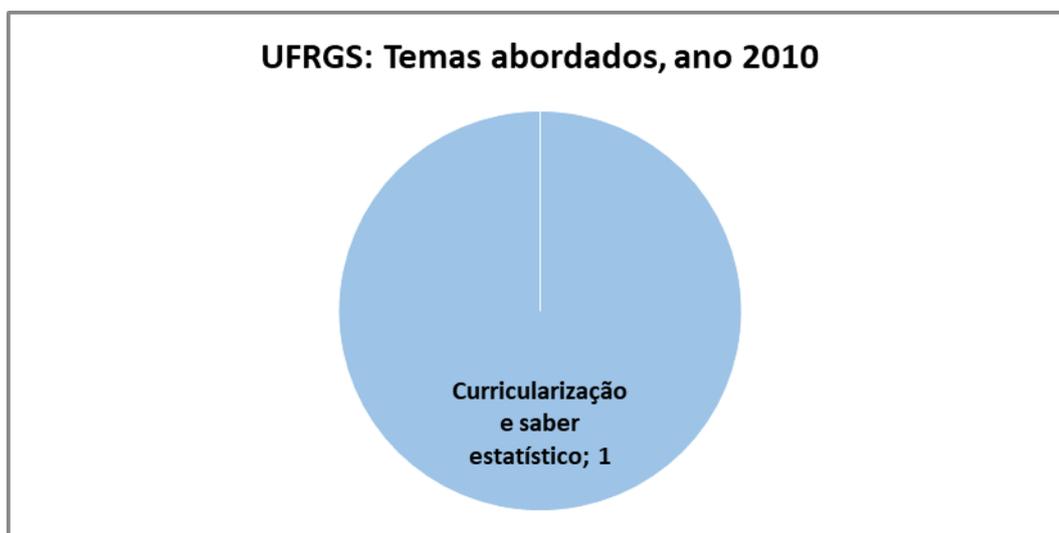
atenção é que o tema voltado para “Políticas de Currículo” aparece de maneira recorrente em todos os anos que foram pesquisados o que para nós indica que este tema foi o mais pesquisado neste período nos programas de educação dessa região.

Quadro 12 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2010 na Região Sul (UFRGS)

INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UFRGS	2010	SABER ESTATÍSTICO E SUA CURRICULARIZAÇÃO PARA O GOVERNAMENTO DE TODOS E DE CADA UM	Curricularização Saber estatístico

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 14 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2010 (UFRGS)

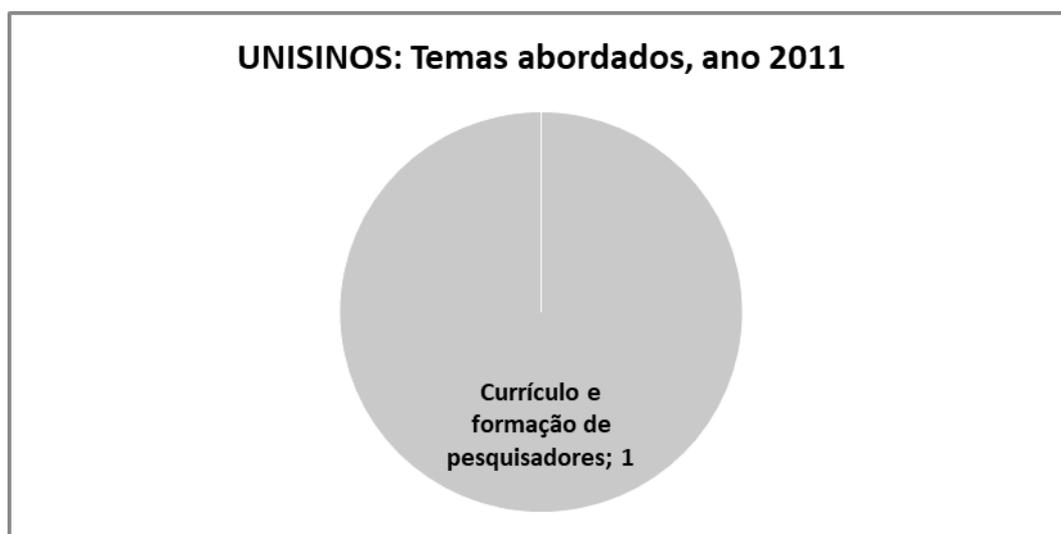


Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

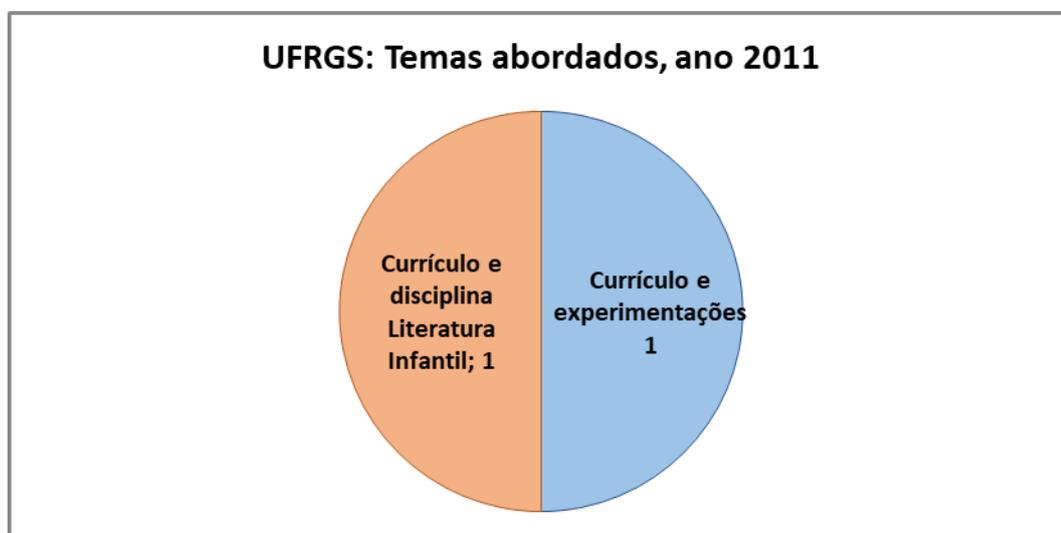
Quadro 13 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2011 Região Sul (UNISINOS, UFRGS, PUC-RS)

INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UNISINOS	2011	O CURRÍCULO EM AÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORES/PESQUISADORES EM MUNDOS DIGITAIS VIRTUAIS EM 3D (MDV3D)	Currículo Formação de pesquisadores
UFRGS	2011	CURRICULARTE: EXPERIMENTAÇÕES PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO	Currículo Experimentações
		O CURRÍCULO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter	Currículo Disciplina Literatura Infantil
PUC – RS	2011	CURRÍCULO E PRÁTICAS DE CONTROLE: o caso da gripe H1N1	Currículo e práticas

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 15 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (UNISINOS)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 16 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

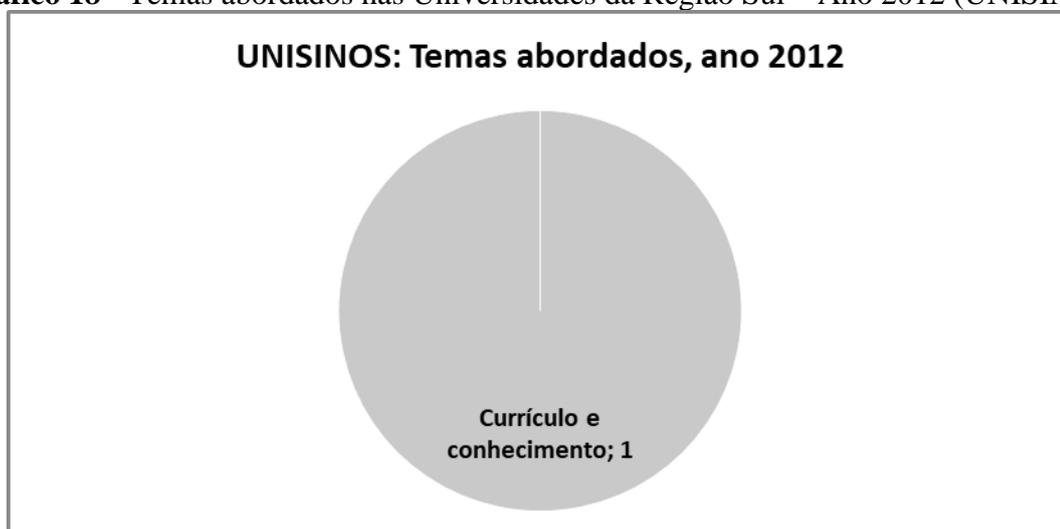
Gráfico 17 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2011 (PUC-RS)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Quadro 14 - Temas abordados nas pesquisas em currículo em 2012 na Região Sul

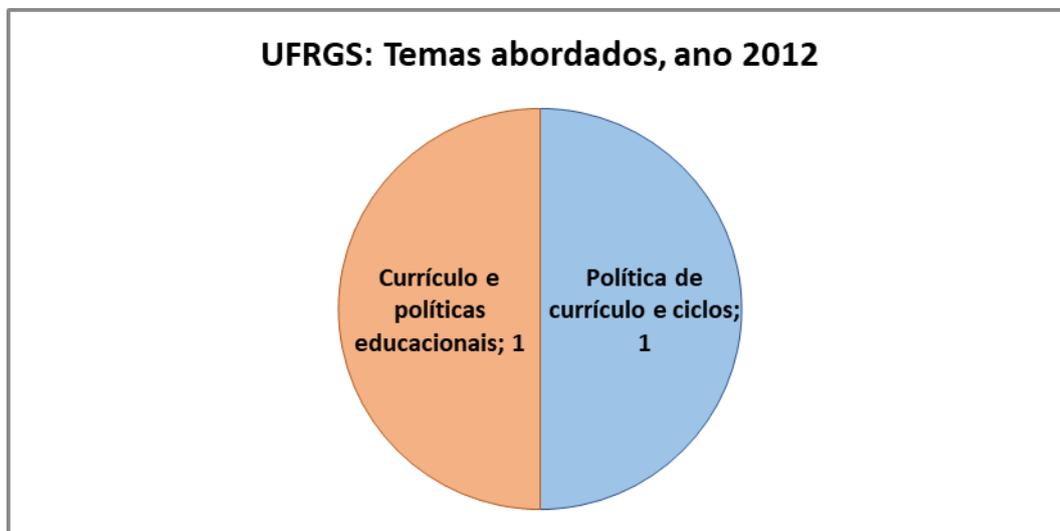
INSTITUIÇÃO	ANO	TEMA DA PESQUISA	
UNISINOS	2012	QUAL O CONHECIMENTO QUE IMPORTA? Desafios para o currículo	Currículo e conhecimento
UFRGS	2012	POLÍTICAS LOCAIS DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS: AVANÇOS E DESAFIOS	Política de Currículo Ciclos
		CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS – ENTREVISTA COM MICHAEL APPLE	Currículo e Políticas educacionais
PUC – RS	2012	CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO DE ODONTOLOGIA: NOVOS SENTIDOS PARA A FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE	Currículo da odontologia

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 18 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (UNISINOS)

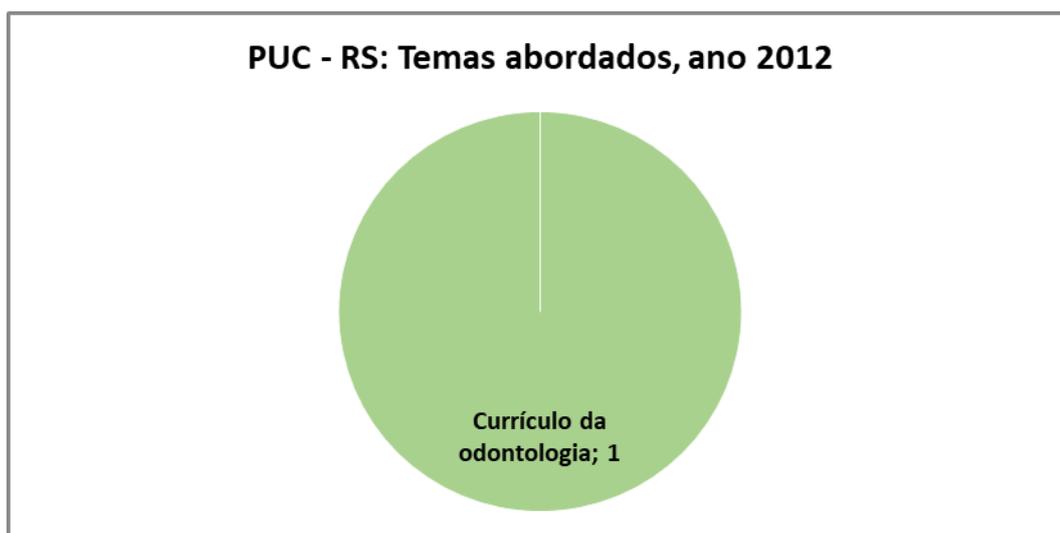
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 19 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (UFRGS)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 20 - Temas abordados nas Universidades da Região Sul – Ano 2012 (PUC-RS)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Em relação às pesquisas realizadas sobre currículo nos programas de educação da região sul, percebemos que não houve grandes destaques para diversidades de temas nos anos de 2010 e 2011 as pesquisas foram equilibradas no tange a essa diversificação. No entanto anos de 2012 apesar de ter ocorrido um destaque maior para a UFRGS na diversificação dos temas o que nos chamou a atenção foi a recorrência da ênfase para as pesquisas sobre a temática “Políticas de Currículo”, que aparece em destaque também nessa região.

Nesse sentido podemos dizer que nos programas de pós-graduação em educação de conceito 6 e 7 das regiões sudeste e sudeste nos anos de 2010 e 2012, a temática de pesquisa

sobre currículo que mais se destaca é de “Políticas de Currículo”.

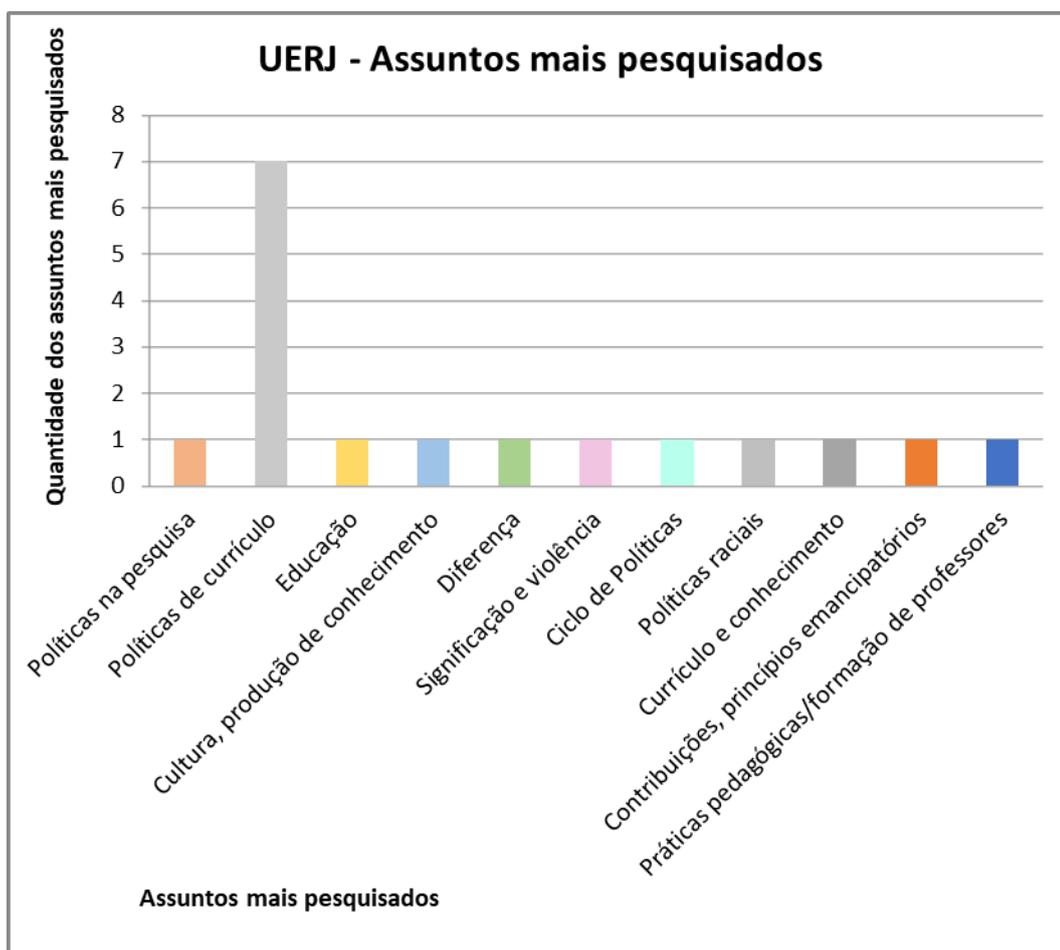
E para melhor ilustrar esse resultado apresentamos a seguir o destaque de ilustração da pesquisa por instituição demonstrando o tema citado nas amostras a seguir:

Para esta amostra percebemos que as instituições que mais se destacam nas pesquisas sobre currículo no sudeste é a UERJ e no sul é a UFRGS e ambas apontaram suas pesquisas sobre currículo para a temática “Políticas de Currículo”.

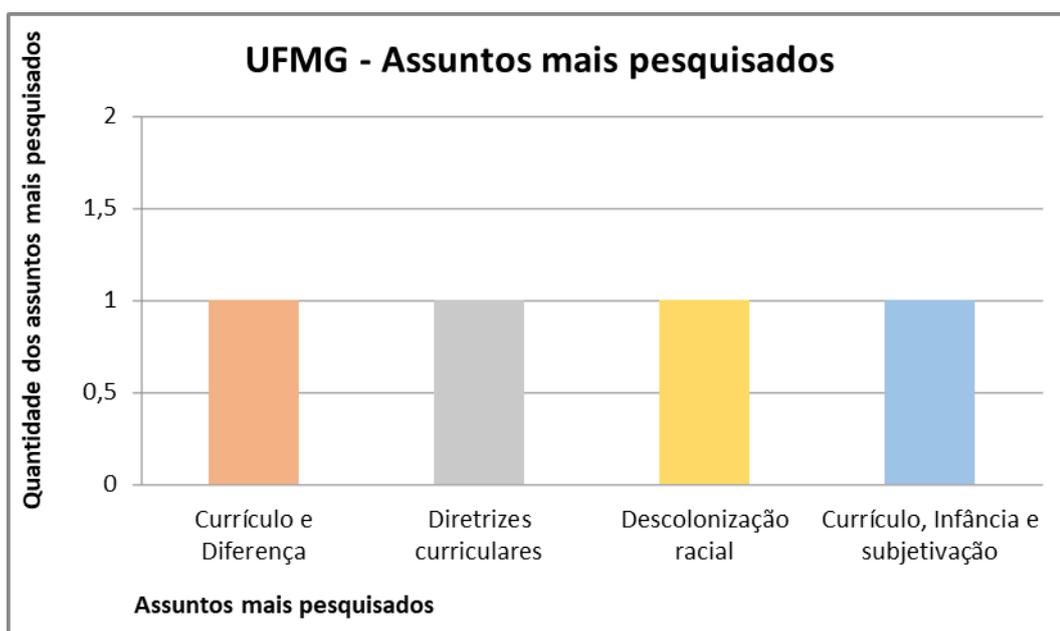
Quadro 15 - Na região Sudeste

UERJ	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Políticas na pesquisa	1
	Políticas de currículo	7
	Educação	1
	Cultura, produção de conhecimento	1
	Diferença	1
	Significação e violência	1
	Ciclo de Políticas	1
	Políticas raciais	1
	Currículo e conhecimento	1
	Contribuições, princípios emancipatórios	1
	Práticas pedagógicas/formação de professores	1
UFMG	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Currículo e Diferença	1
	Diretrizes curriculares	1
	Descolonização racial	1
	Currículo, Infância e subjetivação	1
USP	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Currículo e Língua Portuguesa	1
	Currículo e Educação Física	1
	Política, ensino e cultura	1
	Currículo e Tecnologia	1

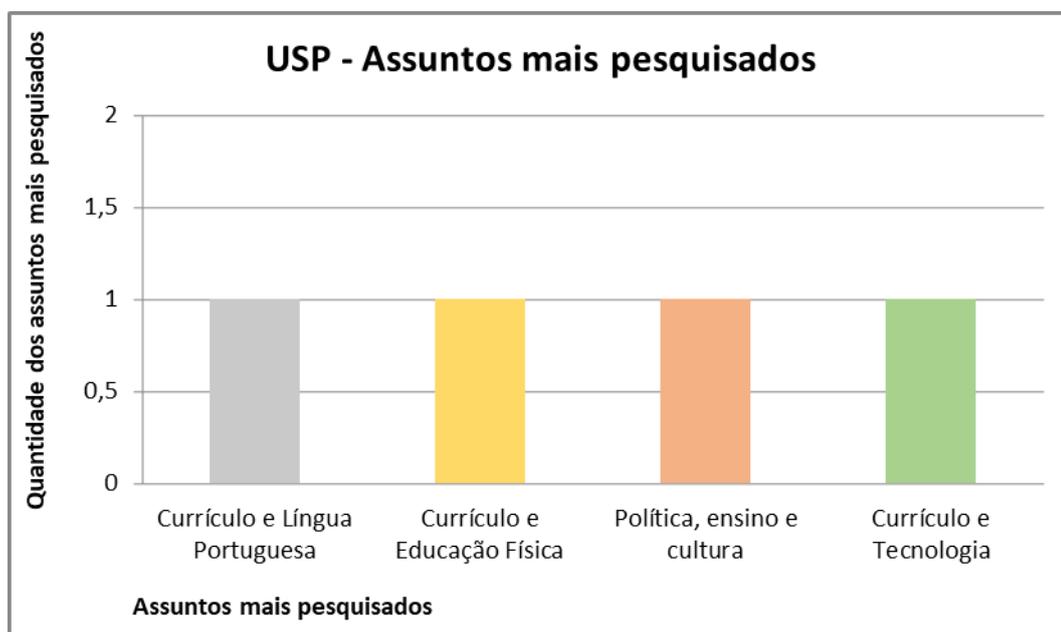
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 21 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (UERJ)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 22 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (UFMG)

Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 23 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sudeste (USP)

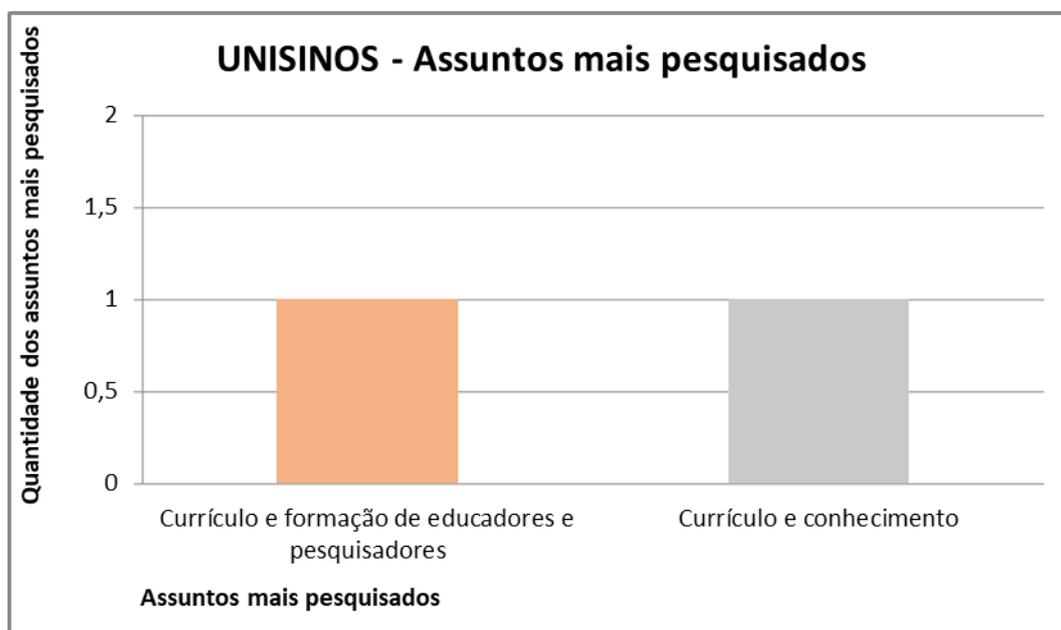
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Quadro 16 - Na região Sul

UNISINOS	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Currículo e formação de educadores e pesquisadores	1
	Currículo e conhecimento	1
UFRGS	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Curricularização e saber estatístico	1
	Currículo e experimentos pós-críticas	1
	Currículo na Literatura Infantil	1
	Política de currículo e ciclos	2
PUC - RS	ASSUNTO	QUANTIDADE
	Currículo e práticas de controle	1
	Currículo e formação em Odontologia	1

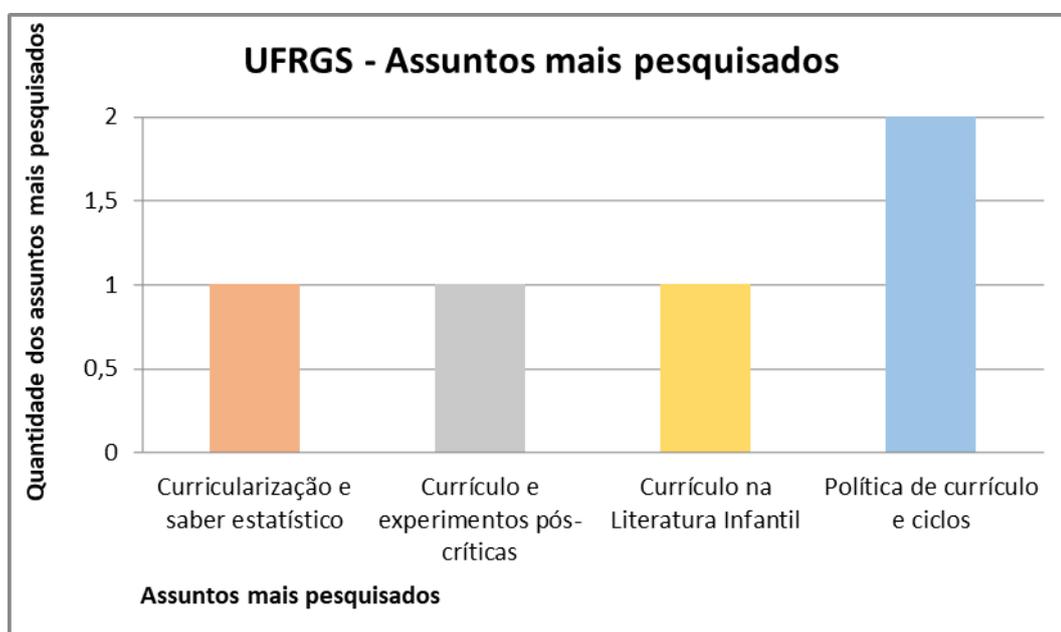
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 24 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (UNISINOS)



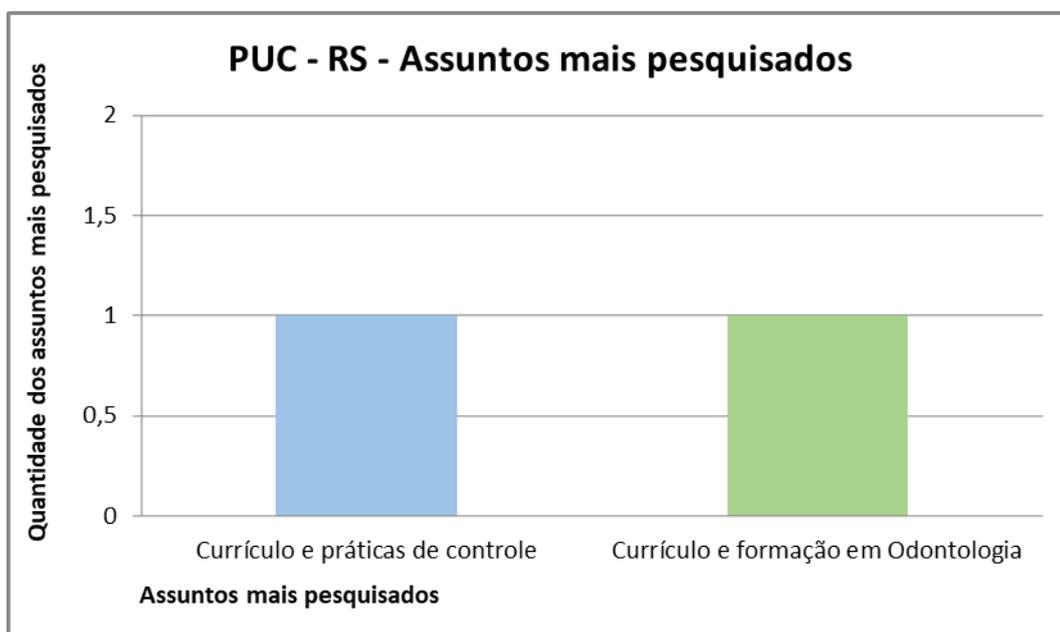
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 25 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (UFRGS)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 26 - Assuntos mais pesquisados nas Universidades da Região Sul (PUC-RS)



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022.

5.1 Autores mais citados nas pesquisas sobre currículo por região e instituição de ensino

Para identificarmos os autores mais citados nas pesquisas tomamos por base o referencial teórico apresentado nos 34 artigos que foram utilizados nesta pesquisa e usamos como elemento de corte, os autores citados uma única vez, nesse sentido só trabalhamos com autores que foram citados pelo menos em dois artigos da amostra, chegamos aos resultados que estão apresentados abaixo:

Para destaque nessa análise de autores mais citados apesar de termos considerado para a amostra autores citados em dois artigos, para definirmos como os mais citados decidimos dobrar o valor da amostragem de 2 para 4 o que caracteriza 100% de corte do parâmetro e representa que o autor desse mais de 10% de citação na amostra geral.

Na região sudeste identificou-se:

- UERJ, dos 19 autores mais citados os que mais se destacaram nas pesquisas foram: Alice Casimiro Lopes, Ernesto Laclau, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, Thomas Bowe, Ivor Goodson, Jefferson Mainardes, Inês Barbosa de Oliveira, Antonio Flávio Moreira, Nilda Alves Guimarães, Michel de Certeau e Jean Bouthier, esses autores foram citados entre 4 a 21 vezes nos artigos analisados ou seja entre 10% a 62% das citações.

- UFMG dos 4 autores citados os que foram citados mais de 10% na amostra de 34 foram Thomas Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Stephen Ball, que representarão na amostra entre 10% a 24%.

- USP dos 3 autores citados o que mais se destacou foi Thomas Tadeu da Silva, com uma amostragem superior a 10%.

Vide demonstrativo, a seguir:

Quadro 17 - Região Sudeste

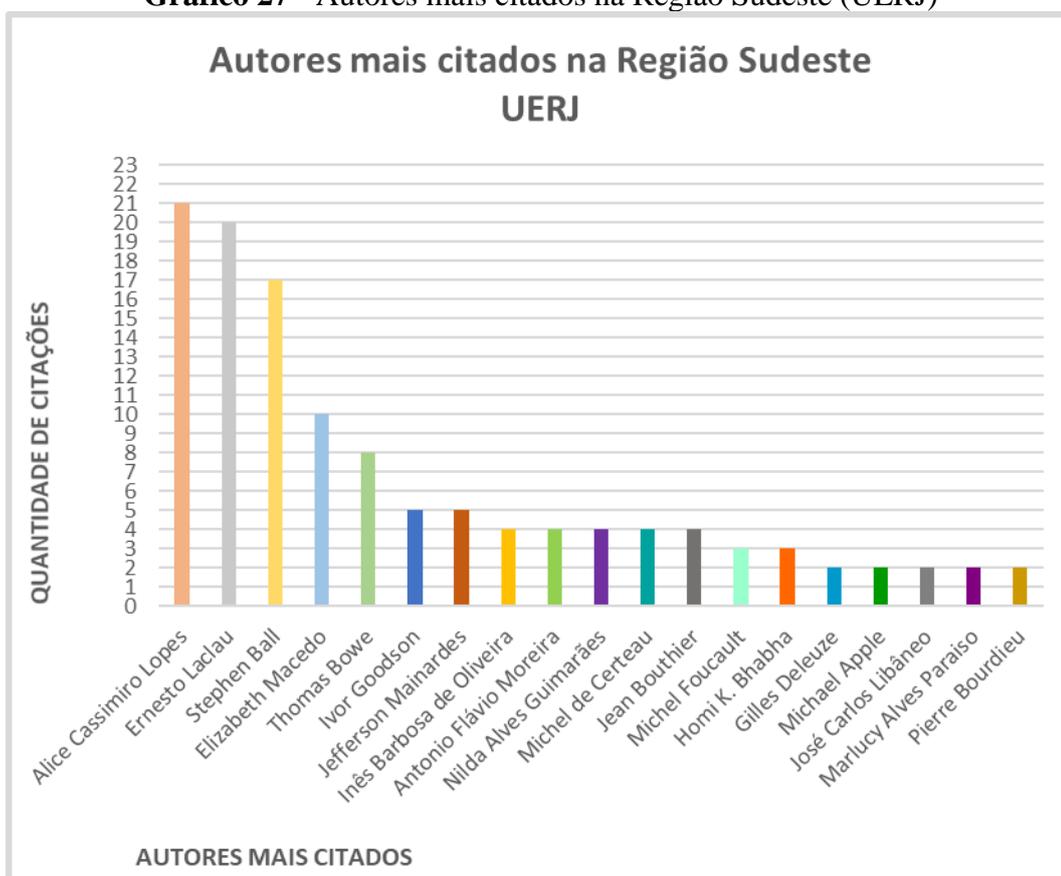
Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
UERJ	Alice Cassimiro Lopes	21
	Ernesto Laclau	20
	Stephen Ball	17
	Elizabeth Macedo	10
	Thomas Bowe	8
	Ivor Goodson	5
	Jefferson Mainardes	5
	Inês Barbosa de Oliveira	4
	Antonio Flávio Moreira	4
	Nilda Alves Guimarães	4
	Michel de Certeau	4
	Jean Bouthier	4
	Michel Foucault	3
	Homi K. Bhabha	3
	Gilles Deleuze	2
	Michael Apple	2
	José Carlos Libâneo	2
Marlucy Alves Paraiso	2	
Pierre Bourdieu	2	

Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
UFMG	Thomas Tadeu da Silva	8
	Sandra Corazza	4
	Stephen Ball	4
	Boaventura de Souza Santos	3
	Ivor Goodson	2

Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
USP	Thomas Tadeu da Silva	4
	Peter McLaren	2
	Marcos Neira	2

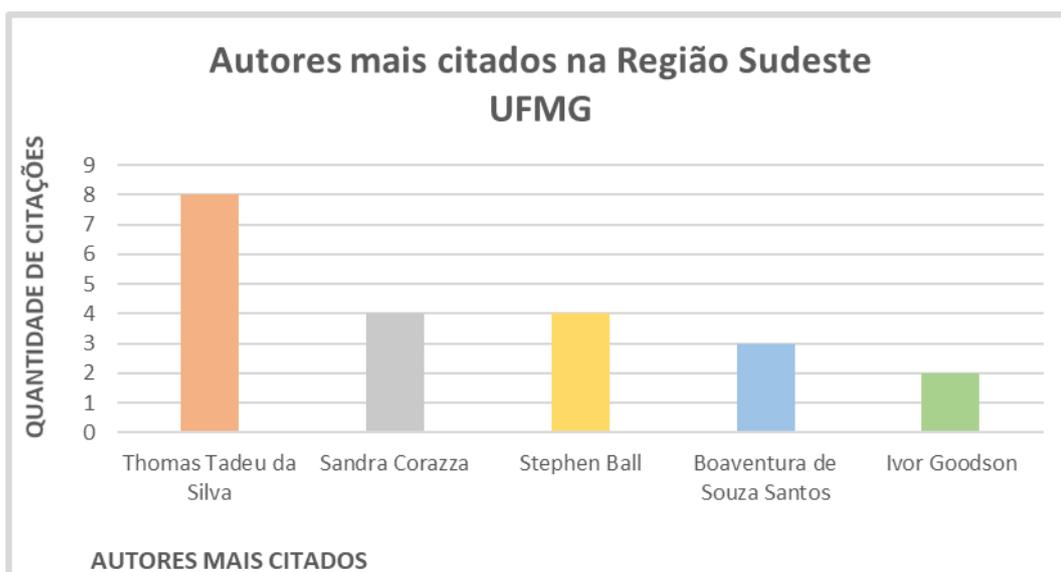
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 27 - Autores mais citados na Região Sudeste (UERJ)



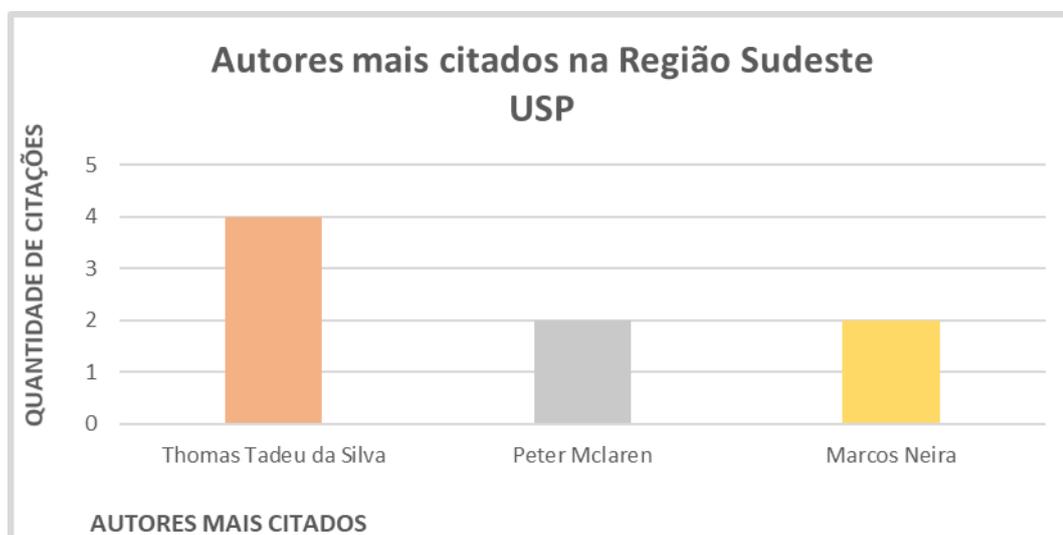
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 28 - Autores mais citados na Região Sudeste (UFMG)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 29 - Autores mais citados na Região Sudeste (USP)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Quanto aos autores mais citados na região sul, identificou-se que:

- UNISINOS, dos 3 autores citados, nenhum alcançou 10% que foi o corte mínimo para ser considerado como mais citado.

- PUC – RS, somente Michel Foucault teve destaque na citação alcançando 10% de citações entre a amostra.

- UFRGS, dos 6 autores identificados somente 2 se destacaram, Michael de Foucault e Alfredo Veiga Neto que foram citados entre 10% e 20% no total da amostra.

Ver demonstrativo a seguir:

Quadro 18 - Região Sul

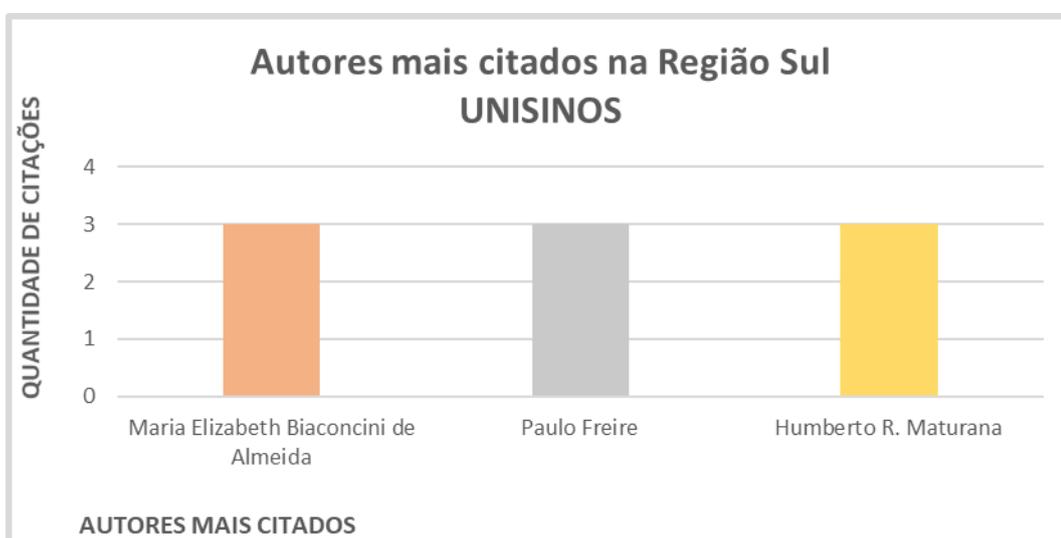
Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
UNISINOS	Maria Elizabeth	3
	Biaconcini de Almeida	
	Paulo Freire	3
	Humberto R. Maturana	3

Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
PUC – RS	Michel Foucault	4
	Michael Apple	2

Instituição	Autor (a)	Quantidade de citações
UFRGS	Michel Foucault	6
	Alfredo Veiga - Neto	4
	Ivor Goodson	2
	Antonio Flávio Barbosa Moreira	2
	Stephen Ball	2
	Sandra Corazza	2

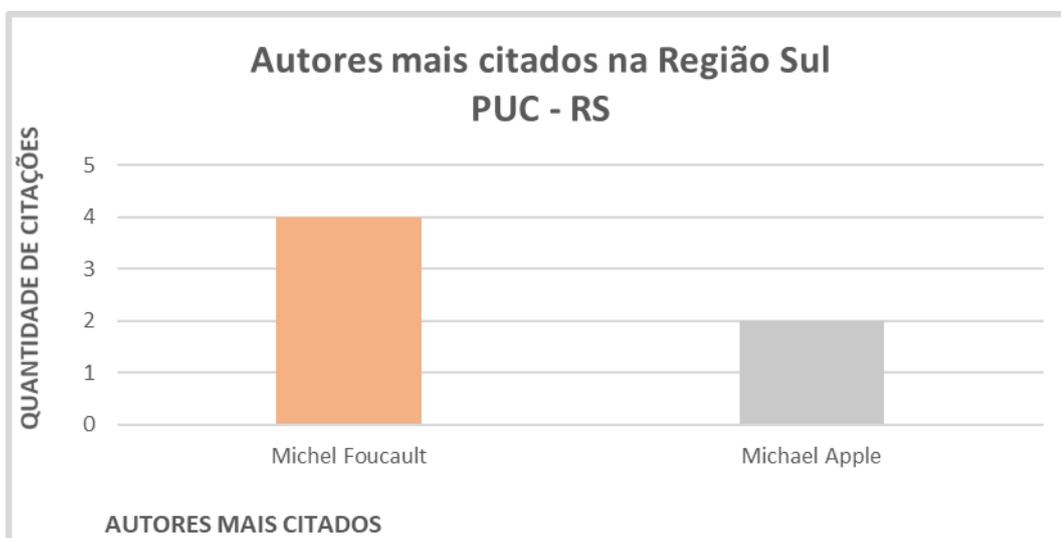
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 30 – Autores mais citados na Região Sul (UNISINOS)



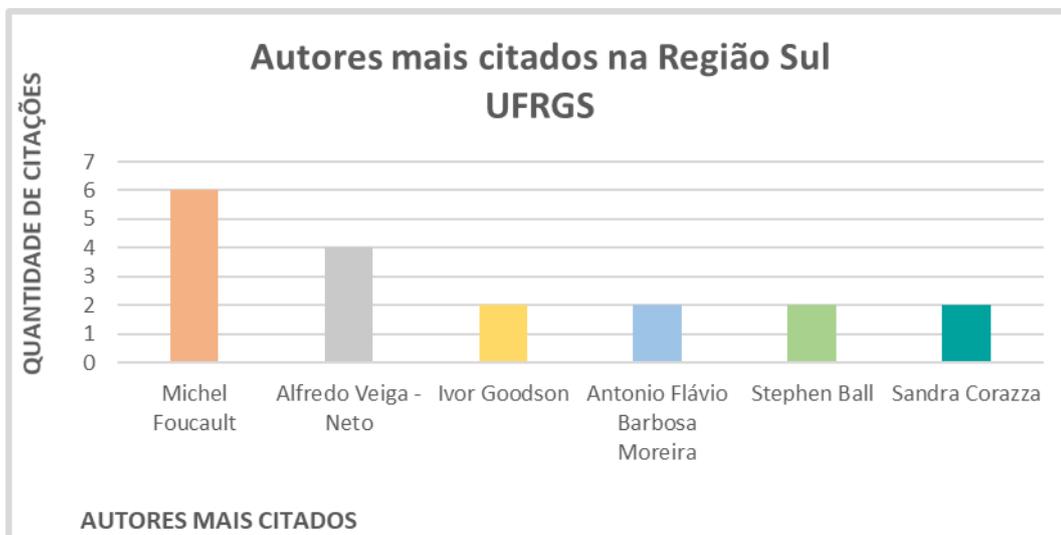
Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 31 - Autores mais citados na Região Sul (PUC-RS)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Gráfico 32 – Autores mais citados na Região Sul (UFRGS)



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou no contexto do percurso da Pesquisa sobre o “Panorama da Educação no Brasil” desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Episteme*, que busca estudar diversos objetos no campo da educação, especificamente sobre o objeto “currículo”. O presente estudo ocorreu por entendermos que a questão educacional tem uma grande amplitude, logo envolve vários objetos de estudo que necessitam ser investigados, para que assim, seja possível compreender melhor as nuances da educação, que no meio acadêmico precisa vir alicerçado por bases que fundamentem e garantam a credibilidade das opiniões ou das afirmações acerca de um determinado assunto ou tema relacionado.

No que concerne à compreensão sobre “Currículo”, procurou-se investigar não o que seja o currículo propriamente dito, nas suas origens, evolução, estruturação, investigou-se como é que tem ocorrido a pesquisa no campo da educação sobre currículo nos programas de pós-graduação com conceito 6 e 7 no Brasil direcionando a investigação para a temática, “*As características da pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos*”.

No desenvolvimento dessa pesquisa foi caracterizado o objeto *currículo*, no período 2010-2012, onde destacou-se, especialmente, as escolhas teóricas que fundamentaram as amostras e as realidades analisadas pelos pesquisadores que investigaram a temática do currículo.

O material empírico que norteou os resultados da pesquisa foi a produção bibliográfica sobre o tema *currículo*, publicada pelos docentes dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em periódicos *Qualis A1 e A2*, no período de 2010 a 2012. Nesses resultados salienta-se que não se objetivou construir um juízo de valor quanto à qualidade do conhecimento produzido por esses docentes pesquisadores, mas, tão somente identificou-se as opções teóricas que eles trabalharam e o material empírico analisado por eles para assim, indicar algumas marcas específicas das pesquisas sobre currículo no Brasil.

Quando se abordou a pesquisa em educação: a questão do conhecimento científico, percebeu-se que os autores que deram suporte para a referida reflexão, percebem a pesquisa em educação como um movimento novo no ambiente das pesquisas científicas e que, mesmo tendo ampliado e diversificado os seus temas e objetos de estudo nos últimos anos, ainda carece de um repertório teórico e metodológico que as sustentem as suas bases. Esses autores apontaram que a reflexão sobre pesquisa em educação no Brasil, parte do pressuposto da existência de fragilidades metodológicas, que foram apontadas nos seus escritos.

Face a essas preocupações chamaram a atenção para o cuidado que devemos ter em relação ao suporte teórico-metodológico nas pesquisas, para que os resultados não sejam comprometidos e nem saiam da proposta da produção científica, pois, a partir do momento em que se pensa em elaborar uma proposta ou um projeto para realização de uma pesquisa, surge a necessidade de o pesquisador realizar algumas definições necessárias ao contexto da metodologia, a fim de que tenha êxito da produção científica. Dentre esses requisitos, destacaram o tipo de pesquisa a ser realizada, os objetivos pretendidos, quais caminhos serão percorridos para atingir os objetivos propostos, o método a ser empregado na análise das informações coletadas e outros requisitos, onde o pesquisador precisa ter conhecimento do uso dos instrumentos adequados que possibilitam encontrar as respostas para as perguntas da pesquisa ou do problema levantado.

No tocante ao “CURRÍCULO: sua contextualização histórica, trajetória, conceitos e concepções”, percebeu-se através dos autores de suporte que o currículo está para além de ser uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes, a serem trabalhados em sala de aula pelos professores. Sua evolução é uma construção histórica e cultural que foi se alterando ao longo do tempo, e incorporando suas definições, por isso, o conceito de currículo na educação foi se transformando, de acordo com as correntes pedagógicas que cumprem a missão de abordar a sua dinâmica.

Indicando que no Brasil, não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, o que denotou a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social, chamando atenção de que, um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural das relações estabelecidas em uma sociedade.

Na trajetória dessa investigação com a perspectiva de compreender o currículo como um objeto dentro do campo pesquisa em educação, tomando por base a compreensão desse na ótica de objeto científico como um objeto teoricamente construído, como apontado por Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011). A investigação seguiu nas buscas para descoberta desses indicadores e nesse âmbito a investigação se deu a partir de 34 (trinta e quatro artigos) dos pesquisadores/professores dos programas em educação 6 e 7 do Brasil e nessa busca, não foi possível identificar descrito uma metodologia específica e um método previamente definido ao longo da escrita dos artigos, no entanto conseguiu-se perceber que as produções no campo da educação sobre currículo, versam sobre pesquisas de cunho bibliográfico e documental, onde são trabalhados

análises de leituras de materiais empíricos presentes na diversidade da abrangência dos estudos voltados para o currículo.

A despeito da não identificação dos achados procurados, conseguiu-se identificar elementos importantes que denotam as pesquisas sobre currículo no Brasil, considerando a diversidade de temas, ideias e pensamentos sobre currículo apresentado pelos diversos autores e que nessa busca pela identificação de referências teóricas e abordagens empíricas a cerca desse objeto de pesquisa encontramos informações que acreditamos que contribuirá bastante para as próximas identificações de pesquisas educacionais sobre o currículo e suas abordagens quais sejam: Os artigos que trazem em seus títulos pesquisas voltados especificamente para o currículo nas regiões sudeste e sul, no período de 2010 a 2012, quais foram os principais temas abordados nas pesquisas sobre currículo, dentre esses quais foram os mais pesquisados e quais autores foram mais citados no decorrer dessas pesquisas.

Como citado anteriormente toda essa investigação ocorreu em pesquisas sobre currículo nas universidades que tem programas de pós-graduação em educação com conceito 6 e 7 na região sudeste e sul, e de acordo com a amostra em destaque percebeu-se que na região sudeste a universidade que mais pesquisa sobre currículo é a UERJ, seguida pela UFMG e USP, as demais instituições que possuem programas em educação neste triênio de 2010 a 2012 não realizaram pesquisas em educação voltados especificamente para “currículo”. Na região sul, tivemos em 2010 a instituição que realizou a pesquisa sobre currículo foi somente a PUC/RS, já nos anos de 2011 e 2012 tivemos pesquisa em currículo pela UFRGS e na sequência UNISINOS e PUC/RS, o que demonstra que nesse período a universidade que mais se destacou nas pesquisas sobre currículo foi a UFRGS para esta região.

Quanto à abordagem dos temas voltados para currículo na região sudeste, identificamos que no ano de 2010 na UERJ o tema que mais se destacou foi sobre “Políticas de Currículo”, nas demais instituições UFMG e USP não houve destaque para tema.

No ano de 2011 ambas as instituições apresentaram certo equilíbrio na exploração dos temas. Já no ano de 2012 a UERJ teve uma vasta produção, com uma produção equilibrada não houve destaque para um tema específico, a mesma dinâmica ocorreu na UFMG e USP. O que de fato nos chamou atenção é que o tema voltado para “Políticas de Currículo” aparece de maneira recorrente em todos os anos que foram pesquisados o que para nós indica que este tema foi o mais pesquisado neste período nos programas de educação dessa região foi “Políticas de Currículo”.

Em relação às pesquisas realizadas programas região sul, percebemos que não houve

grandes destaques para diversidades de temas nos anos de 2010 e 2011 as pesquisas foram equilibradas. No entanto anos de 2012 apesar de ter ocorrido um destaque maior para a UFRGS na diversificação dos temas o que nos chamou a atenção foi a recorrência da ênfase para as pesquisas sobre a temática “Políticas de Currículo”, que aparece em destaque também nessa região.

Nesse sentido, podemos dizer que nos programas de pós-graduação em educação de conceito 6 e 7 das regiões sudeste e sul nos anos de 2010 e 2012, a temática de pesquisa sobre currículo que mais se destaca é de “Políticas de Currículo”.

Quanto aos autores mais citados nas pesquisas sobre currículo por região e instituição de ensino, identificarmos como autores mais citados aqueles que apareciam a partir de 4 (quatro citações) chegamos ao seguinte resultado. Na região sudeste identificou-se:

- UERJ, dos 19 autores mais citados os que mais se destacaram nas pesquisas foram: Alice Casimiro Lopes, Ernesto Laclau, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, Thomas Bowe, Ivor Goodson, Jefferson Mainardes, Inês Barbosa de Oliveira, Antonio Flávio Moreira, Nilda Alves Guimarães, Michel de Certeau e Jean Bouthier, esses autores foram citados entre 4 a 21 vezes nos artigos analisados ou seja entre 10% a 62% das citações.

- UFMG dos 4 autores citados os que foram citados mais de 10% na amostra de 34 foram Thomas Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Stephen Ball, que representarão na amostra entre 10% a 24%.

- USP dos 3 autores citados o que mais se destacou foi Thomas Tadeu da Silva, com uma amostragem superior a 10%.

Em relação a região sul, chegou-se ao seguinte resultado:

- UNISINOS, dos 3 autores citados, nenhum alcançou 10% que foi o corte mínimo para ser considerado como mais citado.

- PUC – RS, somente Michel Foucault teve destaque na citação alcançando 10% de citações entre a amostra.

- UFRGS, dos 6 autores identificados somente 2 se destacaram, Michael de Foucault e Alfredo Veiga Neto que foram citados entre 10% e 20% no total da amostra.

Por fim, foram essas as contribuições que esta pesquisa trouxe para o Panorama sobre a pesquisa em Educação no Brasil no triênio 2010 a 2012, ou seja, na mudança do processo de avaliação dos programas de pós – graduação pela Capes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Natália Regina de. *Reflexões sobre a pesquisa em educação no periódico Cadernos de Pesquisa, no período 1971-2001*. 2018. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51 – 64, 2001.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*. 2.ed., São Paulo Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação CNE. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- BRASIL. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoinformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- BRASIL. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoinformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6871-caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- CAMPOS, Lima Débora; SILVA, Sebastião Constantino Brito da. Conceito de currículo: Um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. *Revista Igapó*, Ed. Especial, novembro 2017.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. Curitiba: UFPR, 1978, mimeo.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FÁVERO, Osmar, Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17- 36, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2697>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete. "Pesquisa em Educação: a diversidade de metodologias". "Seminário de estudos de abril": (Fundação Carlos Chagas). Disponível em: <<https://youtu.be/1NfdILLk-9A>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. In: *Revista diálogo educacional*. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba: PUCPR, v.6. n.19, set/dez, 2006.

GESSER, Verônica. Dos primórdios a atualidade. *Contrapontos*. Ano 42, n.4, Itajaí, Jan/abril. 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p.209-241, 1971.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Algumas reflexões sobre a pesquisa Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p.143-146, maio/dezembro, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LIBANÊO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2005.

SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. *Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento*. n. 26, p. 47-65, 1995.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOTTI, Marcelo Augusto. Florestan Fernandes e a construção de um padrão científico na educação brasileira. In. *História da educação no Brasil: Matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. v. 5, Editora Edufes, Araraquara, São Paulo, 2011.

TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículos e ensino*. 7 ed., Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.