

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUACÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDE CARVALHO DE MATOS

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA E QUESTÕES TEÓRICO-METDOLÓGICAS
DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA COM ÊNFASE NO
CAMPO DO CURRÍCULO INSCRITOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS
DO CNPq/BRASIL**

UFPA
Belém
2016

CLEIDE CARVALHO DE MATOS

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA E QUESTÕES TEÓRICO-METDOLÓGICAS
DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA COM ÊNFASE NO
CAMPO DO CURRÍCULO INSCRITOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS
DO CNPq/BRASIL**

Tese Doutoral apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, construída sob a Orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

UFPA
Belém
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

M433p Matos, Cleide Carvalho de.

A produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo inscritos no diretório de grupos do CNPQ/Brasil / Cleide Carvalho de Matos; [orientação de] Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. – Belém, 2016.

211 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Currículos – Pesquisa – Brasil. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Pesquisadores – Brasil. 4. CNPq. I. Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 375.072 081

CLEIDE CARVALHO DE MATOS

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA E QUESTÕES TEÓRICO-METDOLÓGICAS
DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA COM ÊNFASE NO
CAMPO DO CURRÍCULO INSCRITOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS
DO CNPq/BRASIL**

Tese Doutoral apresentada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, construída sob a Orientação do Professor Doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa.

Banca Examinadora

Professor Doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa (PPGED/ICED/UFPA)
Orientador

Professora Doutora Rosa Fátima Souza (PPGE/UNESP-MARÍLIA)
Avaliador Externo

Professor Doutor Emmanuel Ribeiro Cunha (PPGED/UEPA)
Avaliador Externo

Professora Doutora Flávia Cristina Silveira Lemos (PPGED/UFPA)
Avaliador Interno

Professor Doutor Carlos Jorge Paixão (PPGED/ICED/UFPA)
Avaliador Interno

UFPA
Belém
2016

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a produção científica e perspectivas teórico-metodológicas dos líderes de grupos de pesquisa do campo do currículo. A finalidade consistiu em analisar as perspectivas teórico-metodológicas proeminentes na área do currículo a partir das produções científicas dos líderes de grupos de pesquisas que elegeram o currículo como objeto de estudo. Qual a configuração dos grupos de pesquisa, com ênfase na área do currículo, cadastrados no diretório do CNPq? As produções científicas dos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objetos de estudo e pesquisa priorizam que temáticas? Quais as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa? As fontes documentais incidiram nos indicadores sobre grupos de pesquisas disponíveis no Banco de Dados do Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o currículo Lattes dos líderes desses espaços científicos. Ancoro-me em autores como: Bourdieu (2005; 2004) Corrêa (2013; 2012), Moreira (2001; 1990), Silva (2004; 1990), Ferreira Junior (2010) e Hayashi (2007). O tempo histórico de abrangência da pesquisa compreendeu o interstício de 1992 a 2014. As perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelos líderes dos grupos de pesquisa mostram que as “fronteiras” teóricas estão em movimento, tornando-se espaço de troca, de simbiose, de construção de novas relações conceituais. Há utilização concomitante dos discursos críticos e pós-críticos, estruturais e pós-estruturais, pós-estruturais e pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais. O campo científico do currículo evidencia-se enquanto espaço de disputa mobilizador de forças que se propagam gerando assimetrias institucionais e zonas de privilégios. Os detentores de autoridade científica possuem posições de destaque nos espaços institucionais em que mantêm vínculo laboral e no campo do currículo.

Palavras-chave: *Educação. Grupos de Pesquisa. Currículo. Produção Científica.*

ABSTRACT

This paper aims to research the scientific production and theoretical-methodological perspectives of the leaders of research groups in the field of curriculum. The purpose was to analyze the prominent theoretical-methodological perspectives in the area of the curriculum from the scientific productions of the leaders of research groups that chose the curriculum as object of study. What is the configuration of the research groups, with emphasis in the area of the curriculum, registered in the CNPq directory? Do the scientific productions of the leaders of the research groups that focus on the curriculum as objects of study and research prioritize the themes? What are the theoretical-methodological perspectives that tint the curriculum as an object of the scientific production of the leaders of the research groups? Documentary sources focused on the indicators on research groups available in the National Council of Scientific and Technological Development (CNPq) Group Directory Database and the Lattes curriculum of the leaders of these scientific spaces. I agree with authors such as: Bourdieu (2005; 2004) Corrêa (2013; 2012), Moreira (2001, 1990), Silva (2004, 1990), Ferreira Junior (2010) and Hayashi (2007). The historical time span of the research comprised the interstice between 1992 and 2014. The theoretical-methodological perspectives adopted by the leaders of the research groups show that the theoretical "frontiers" are in movement, becoming space of exchange, symbiosis, construction Of new conceptual relationships. There is concomitant use of critical and post-critical, structural and post-structural, post-structural and post-modern, post-structural and post-colonial discourses. The scientific field of the curriculum is evidenced as a space of dispute mobilizing forces that propagate generating institutional asymmetries and zones of privilege. The holders of scientific authority hold prominent positions in the institutional spaces in which they maintain employment relationships and in the field of curriculum.

Keywords: *Education. Research Groups. Curriculum. Scientific production.*

RESUMÉ

Ce travail fait l'objet de la production scientifique de la recherche et des perspectives théoriques et méthodologiques des chefs de groupe de recherche de la zone de curriculum. L'objectif était d'analyser les perspectives théoriques et méthodologiques de premier plan dans le domaine des programmes d'études des productions scientifiques des principaux groupes de recherche qui ont choisi le programme comme un objet d'étude. Quelle est la configuration des groupes de recherche, en mettant l'accent sur la zone de curriculum, enregistré dans le répertoire CNPq? Productions scientifiques des dirigeants des groupes de recherche qui mettent l'accent sur les programmes comme des objets d'étude et de recherche qui privilégient les questions? Quelles sont les perspectives théoriques et méthodologiques teinter le programme comme un objet de la production scientifique des dirigeants des groupes de recherche? Les sources documentaires axés sur les indicateurs de groupes de recherche disponibles dans la base de données Annuaire du Conseil national pour le développement scientifique et technologique (CNPq) Groupe et le programme de Lattes des dirigeants de ces domaines scientifiques. me Anchors chez des auteurs tels que Bourdieu (2005, 2004) Corrêa (2013; 2012), Moreira (2001, 1990), Silva (2004; 1990), Ferreira Junior (2010) et Hayashi (2007). La portée du temps historique de la recherche a inclus les interstices de 1992 à 2014. Les perspectives théoriques et méthodologiques adoptés par les dirigeants des groupes de recherche montrent que les "frontières" théorie sont en mouvement, devenant l'espace d'échange, la symbiose, la construction de nouvelles relations conceptuelles. Il utilisation concomitante du discours critique et post-critique, structurelle et post-structurelle, post-structurale et post-moderne, post-structurale et post-coloniale. Le domaine scientifique du programme d'études est mis en évidence tout en mobilisant les forces spatiales des différends qui se propagent générant des asymétries institutionnelles et privilèges zones. Les détenteurs de l'autorité scientifique ont des postes importants dans des espaces institutionnels qui maintiennent la relation de travail et sur le terrain des programmes d'études.

Mots-clés: *l'éducation. Groupes de recherche. Curriculum. Production scientifique.*

Às minhas filhas, Luiza e Helena.

AGRADECIMENTOS

O percurso para chegar à conclusão deste trabalho foi bastante longo, foram muitas idas e vidas no trecho Breves/Belém e Belém/Breves que nem consigo dimensionar o tempo percorrido nesse trajeto. Por isso, tenho muito a agradecer, primeiramente a Deus por ter me concedido vida e saúde para chegar ao término deste trabalho.

Agradeço, de forma especial, ao meu esposo Luiz Miranda, pelo incentivo, carinho e compreensão. Por ter cuidado de Luiza com tanto carinho e paciência nas minhas ausências.

Aos meus pais, Izaque de Sena Matos e Ádina Carvalho de Matos, pelo apoio incondicional que sempre me deram para que eu concluísse os meus estudos.

Aos meus irmãos, Cleuson, Leni, Nérias, Lenildo e Eliezi, pelo carinho e incentivo.

Às minhas tias, Ester, Edna, Eti e ao meu querido avô Sebastião Calandrinhe da Silva (*In memoriam*) e à minha querida avó Celestina de Carvalho Silva que fizeram parte da minha vida de estudante me acolhendo com tanto carinho.

Ao professor doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa por ter me orientado nesse processo de formação doutoral, pela dedicação, pela autonomia incentivada ao longo do processo de construção desse trabalho, pela vigilância epistêmica, por sempre perguntar se eu estava bem antes de me perguntar pelo relatório de pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

Aos professores doutores Genylton Odilon Rêgo da Rocha e Décio Gatti Júnior, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. À professora doutora Rosa Fátima Souza, aos professores doutores Carlos Jorge Paixão e Emmanuel Ribeiro Cunha e à professora doutora Flávia Cristina Silveira Lemos que contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGA), em especial, aos da Linha de Currículo, Epistemologia e História, pois contribuíram de forma significativa para a minha formação como pesquisadora.

Às amigas de jornada deste doutorado e do NEPEC que compartilharam comigo o processo de construção desse trabalho, em especial, a Ceres, Elza e Raimunda pelo apoio e companheirismo.

À Universidade Federal do Pará, em especial, aos professores da Faculdade de Educação e Ciências Humanas do Campus de Breves pela liberação das atividades funcionais docentes para que eu pudesse me dedicar, exclusivamente, ao doutorado.

Ao meu amigo Natamias por estar sempre disponível para discutir e compartilhar as

dúvidas provenientes do processo de construção deste trabalho.

Aos muitos amigos e amigas que não foram citados, mas sabem o quanto foram importantes nessa trajetória de estudos.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Distribuição Regional dos Grupos de Pesquisa	75
Gráfico 02	Evolução dos grupos de pesquisa no período de 1992 a 2013	81
Gráfico 03	Formação doutoral e criação de grupos de pesquisa	97
Gráfico 04	Distribuição temporal de conclusão das teses	104
Gráfico 05	Distribuição temporal da publicação de artigos científicos no período de 1990 a 1999	144
Gráfico 06	Distribuição temporal da publicação de artigos científicos no período de 2000 a 2013.	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Relação dos grupos de pesquisa sobre currículo cadastrados no CNPq.	60
Quadro 02	Grupos de pesquisa por área de conhecimento	64
Quadro 03	Relação nominal dos líderes de grupo de pesquisa	66
Quadro 04	Distribuição dos líderes de grupos de pesquisa segundo o sexo	68
Quadro 05	Distribuição dos pesquisadores líderes de grupo segundo o sexo - 1992-2002	68
Quadro 06	Distribuição dos pesquisadores líderes segundo o sexo – 2003 - 2013	69
Quadro 07	Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica - 1992-2013	70
Quadro 08	Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica – 2000-2007	70
Quadro 09	Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica – 2008-2013	73
Quadro 10	Distribuição dos grupos de pesquisa por Estado - 1992-2013	76
Quadro 11	Distribuição dos grupos de pesquisa por Instituição - 1992-2013	78
Quadro 12	Distribuição de grupos de pesquisa por ano de criação	80
Quadro 13	Objetivos dos grupos de pesquisas no campo do currículo	83
Quadro 14	Quantitativo de recursos humanos envolvidos nos grupos de pesquisa	91
Quadro 15	Título das dissertações e teses dos líderes	98
Quadro 16	Líderes com bolsa de produtividade	106
Quadro 17	Distribuição dos projetos de pesquisa no período de 1970 a 2014	114
Quadro 18	Eventos onde circulam os líderes de grupos de pesquisa	123
Quadro 19	Relação de líderes que frequentam com regularidade as reuniões anuais da ANPED	127
Quadro 20	Temas abordados nos ENDIPES de 1987 a 2012	128
Quadro 21	Relação dos líderes que participaram com regularidade do ENDIPE	130
Quadro 22	Relação dos líderes que participaram com regularidade do Colóquio Luso Brasileiro	131
Quadro 23	Temas abordados no Colóquio Luso Brasileiro	132
Quadro 24	Temas abordados no Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares	133
Quadro 25	Relação dos líderes que participaram com regularidade do Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares	134
Quadro 26	Participação dos pesquisadores bolsa produtividade nos eventos analisados	134
Quadro 27	Distribuição dos artigos científicos por grupos de pesquisa	140
Quadro 28	Número de artigo sobre a temática currículo publicado por cada periódico	148
Quadro 29	Relação de líderes que mais publicaram artigos no periódico Currículo sem fronteira	150
Quadro 30	Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista E-Curriculum	152
Quadro 31	Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista Espaço do currículo	154
Quadro 32	Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista Educação e realidade	155
Quadro 33	Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista Teias	156
Quadro 34	Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista Educação e Sociedade	157
Quadro 35	Relação de líderes que mais publicaram artigos no Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas	159
Quadro 36	Relação de líderes que mais publicaram artigos na Revista Brasileira de Educação	160
Quadro 37	Relação de líderes que mais publicaram artigos no periódico Educação em Revista	161
Quadro 38	Indexação dos periódicos na base Qualis	163
Quadro 39	Estrato Qualis dos títulos dos Periódicos e quantidade de artigos veiculados por liderança	168
Quadro 40	Pesquisadores que mais publicam nas revistas A1	171
Quadro 41	Pesquisadores que mais publicam nas revistas A2	172
Quadro 42	Classificação das pesquisas realizadas pelos líderes	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Nº de teses por ano de defesa (Doutorado)	52
Tabela 02	Nº de teses por ano e instituições de pesquisa (1987-1995)	53
Tabela 03	Nº de teses por ano e instituições de pesquisa (1996-2005)	55
Tabela 04	Nº de teses por ano e instituições de pesquisa (2006-2012)	56
Tabela 05	Temáticas privilegiadas nos projetos de pesquisa	119

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BT – Banco de Teses
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUMML – Centro Universitário Moura Lacerda
EST – Escola Superior de Teologia
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUP – Fundação Universidade de Pernambuco
IFES – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
MEC – Ministério da Educação
NEPEC – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Currículo
PPGED/UFPA – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará
PUC-MINAS – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UCDB – Universidade Católica Bom Bosco
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB – Universidade Estadual do sudoeste da Bahia
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UGF – Universidade Gama Filho
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UNB – Universidade de Brasília
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
UNILASALLE – Centro Universitário La Salle
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPE – Universidade de Pernambuco
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Lista de Gráficos	10
Lista de Quadros	11
Lista de Tabelas	12
Lista de Siglas	13
Introdução	16
	40
1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA COM ÊNFASE NO CAMPO DO CURRÍCULO NO DIRETÓRIO DE GRUPOS DO CNPQ	
1.1. A importância da CAPES e do CNPq para o desenvolvimento de Grupos de Pesquisa no BRASIL	41
1.2. Grupos de Pesquisa em Currículo cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq: esboço de um mapa	59
1.3. Exercício da liderança do Grupo segundo o Gênero	69
1.4. Vínculo Institucional	91
1.5. Ano de Certificação	79
1.6. Objetivos dos Grupos de Pesquisa do campo do Currículo	82
1.7. Composição dos Grupos de Pesquisa do campo do Currículo	91
1.8. Conclusões Iniciais	92
2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DO CURRÍCULO PROVENIENTE DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA	95
2.1. Dissertações e Teses dos Líderes de Grupos de Pesquisa	96
2.2. A produção científica dos Líderes dos Grupos de Pesquisa	105
2.3. Os projetos de pesquisas concluídos e em andamento	111
2.4. Eventos Científicos onde circulam os Líderes dos Grupos de Pesquisa	121
2.5. Conclusões Iniciais	135
	138
3. AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE MATIZAM O CURRÍCULO ENQUANTO OBJETO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA	
3.1. A produção científica sobre currículo	139
3.2. O periódico como meio de circulação da produção científica sobre currículo	145
3.3. Temáticas abordadas pelos autores dos artigos	174
3.4. Aportes teórico-metodológicos privilegiados pelos Líderes dos Grupos de Pesquisa	177
3.5. Conclusões Iniciais	194
4. CONCLUSÃO	196
REFERÊNCIAS	202

1. INTRODUÇÃO

A temática referente ao currículo se converteu em um campo de estudo sobre o qual tenho me debruçado nos últimos anos. Em 2009, quando ingressei no mestrado na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa) tive a oportunidade de estudar detidamente sobre o currículo, na disciplina de linha que versava sobre a temática, denominada de Currículo e Formação de Professores e, principalmente, para a elaboração da minha dissertação de mestrado (2009-2010), quando analisei o currículo do projeto Escola Ativa, seus conceitos, princípios e organização. Essa pesquisa me impulsionou a enveredar pelo campo do currículo tornando-o assunto predileto na minha formação na pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse período logrei aprovação em concurso público para professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves na Disciplina Didática. Como professora na Educação Superior, trabalho diretamente com a seleção, organização e construção de currículos, de identidades e subjetividades; atuo também na elaboração e implantação de projetos pedagógicos, bem como na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso que tematizam o currículo. Nesse processo que é individual e coletivo, faço opções teóricas, epistemológicas e metodológicas que demandam uma compreensão mais profunda sobre esse campo. Daí a necessidade e importância de continuar investindo na pesquisa sobre currículo no doutorado.

Quando decidi concorrer à seleção do doutorado do PPGED/UFPa em 2013 já havia definido que iria continuar estudando sobre o currículo, porém, ainda não tinha escolhido que aspecto dessa temática privilegiaria na investigação. Nesse processo de construção de um projeto de tese doutoral, a definição de uma proposta de pesquisa é extremamente complexa por envolver uma série de variáveis, como por exemplo, estar de acordo com a linha de pesquisa, no caso, Educação: Currículo, Epistemologia e História, fazer opções teóricas e metodológicas que são cruciais para garantir a pertinência da pesquisa, bem como sua exequibilidade.

Por isso, comecei a fazer leituras no intuito de subsidiar a elaboração do projeto de pesquisa e que me auxiliassem a definir o foco da investigação. Durante as leituras, sobretudo, a obra de Antônio Flávio Moreira (1990), intitulado *Currículos e programas no Brasil*¹,

¹ MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ajudou-me a direcionar a pesquisa para o currículo do ensino superior.

Por isso, a minha proposta inicial de pesquisa visava analisar as interfaces entre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Naturais e o contexto da prática docente, especificamente, no Campus de Breves da Universidade Federal do Pará, localizado na Ilha de Marajó. Com essa intenção de pesquisa, eu pretendia discutir o currículo no ensino superior, uma vez que a pesquisa de mestrado havia incidido sobre os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, quando ingressei no doutorado – na linha de *Educação: Currículo, Epistemologia e História* – passei a fazer parte do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Currículo (NEPEC), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

A programação da Agenda Científica do NEPEC para o 1º semestre de 2013 teve como temática “Aspectos técnicos e teórico-metodológicos na formulação dos projetos de pesquisa educacional sob a forma de dissertações e teses” cujo objetivo era desenvolver a análise do Projeto de Dissertação e Tese Doutoral dos alunos vinculados ao grupo sob a orientação do professor doutor Paulo Sérgio de Almeida Corrêa. Esses encontros foram fundamentais para a revisão do meu projeto e definição do objeto de pesquisa, tornando-se um divisor de águas entre o projeto anterior e o atual. Com base nas discussões e proposições apresentadas no grupo e, posteriormente, nas sessões individuais de orientação, o projeto foi redimensionado.

O redirecionamento do projeto de pesquisa foi realizado por meio de um diálogo instigante no qual foram definidos o objeto de pesquisa e o percurso teórico-metodológico da proposta de tese doutoral. Nesta proposta, focalizei as perspectivas teórico-metodológicas no campo do currículo na historiografia educacional brasileira a partir da análise das produções de teses sobre currículo disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo vinculados ao Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, das produções científicas provenientes dos líderes dos grupos de pesquisa sobre currículo, das teses que tematizam o currículo.

O processo de reformulação do projeto de pesquisa e a realização da investigação ocorreram concomitantemente à realização das atividades curriculares. No primeiro semestre do curso, o desafio foi o de realizar as demandas das disciplinas e rever a proposta de pesquisa apresentada para a seleção. Nesse período, cursei as disciplinas *Teorias da Educação* e *Seminário de Tese I* e participei das reuniões do grupo de pesquisa NEPEC.

Na disciplina *Seminário de Tese I* analisamos teses e projetos de teses em andamento,

mais especificamente, o objeto e o aporte teórico-metodológico das mesmas. Durante as aulas, analisamos três teses e discutimos acerca da produção do conhecimento, sobre a importância de termos um aporte teórico conceitual, pois, o trabalho precisa se sustentar teoricamente para que o pesquisador realize uma análise consistente, uma vez que quanto mais se refina o campo, melhor e com mais segurança se trabalha.

Com base nesse paradigma, alunos (as) e professora analisaram os projetos dos pós-graduandos com intuito de ampliar o debate sobre os objetos de pesquisa das teses em andamento. Durante a análise do projeto que eu havia submetido ao processo seletivo, constatei a existência de muitas fragilidades, começando com a pulverização de vários objetos de pesquisa, além da inconsistência do problema proposto para a investigação.

A disciplina *Seminário de Tese I* foi o momento inicial de redefinição do meu projeto de tese doutoral. As discussões em sala de aula realizadas acerca dos projetos de tese, momento em que todos analisavam, discutiam e apresentavam sugestões para o projeto dos pós-graduandos contribuíram para o processo de reelaboração do meu projeto de tese doutoral.

Paralelamente a esta disciplina, ocorriam, também, as sessões de estudo na Agenda Científica do NEPEC, cuja temática central versava sobre os aspectos técnicos e teórico-metodológicos na formulação dos projetos de pesquisa educacional sob a forma de dissertações e teses. As atividades realizadas, tanto na disciplina, quanto no grupo, focalizavam o projeto de pesquisa.

Para Severino (2009, p. 21) a elaboração do projeto é

[...] a primeira etapa de um longo processo, um primeiro momento de síntese. Imprescindível para desencadear o trabalho de construção do conhecimento, deve ser explicitado de forma técnica, não só em decorrência de exigências institucionais, mas porque ele representa o roteiro do trabalho a ser desenvolvido pelo aluno.

A disciplina *Teorias da Educação*, por sua vez, exigiu um tempo maior na minha agenda de estudos para realizar as leituras da bibliografia obrigatória e das atividades advindas dos cinco eixos-temáticos, a saber: 1- Conceito de teoria, teoria crítica e teoria não crítica; 2- Modernidade e educação: bases epistemológicas - economia, política, sociologia e psicologia; 3- Teorias da Educação na América Latina, especialmente no Brasil e seus fundamentos epistemológicos: positivismo, nacionalismo, pragmatismo, marxismo, desenvolvimentismo; 4- O discurso da pós-modernidade adentrando o campo da educação: estudos culturais, teorias feministas e Teoria Queer e 5- A teoria decolonial, epistemologias do sul, pós-colonialismo e a educação.

No segundo semestre de 2013, cursei as disciplinas *Seminário de Tese II* e *Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e da História da Educação*.

Na disciplina *Seminário de Tese II* fomos instigados a fazer uma discussão epistemológica da metodologia de pesquisa da tese doutoral a partir de verbetes selecionados do livro *Pesquisar na diferença: um abecedário*, organizado por Tânia Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin (2012).

A disciplina foi organizada tendo como base teórica o pensamento de Foucault e Deleuze, portanto, a partir de uma perspectiva pós-crítica². Foi com base nesse aporte teórico que aconteceram as aulas. Em cada aula estudávamos os verbetes e por meio deles discutíamos sobre metodologia de pesquisa.

Nesta problematização do ato de pesquisar, a palavra que mais me chamou atenção foi o verbo *gaguejar*. Porém, não o entendo “[...] no sentido negativo, impossibilidade de linguagem, travamento da linguagem, mas como pontos de corte na linguagem, convocando-nos aos seus ritmos ao esboçar saídas” (BARROS, ZAMBONI, 2012, p. 123). *Gaguejar* é experimentar novos caminhos, novos percursos, é inventar novas metodologias, novos objetos de pesquisas, “[...] bifurcar sentidos, descobrir a polifonia dos enunciados, as múltiplas forças que constituem sujeitos e objetos, os emudecidos na história, os silêncios nos gritos” (BARROS, ZAMBONI, 2012, p. 123). Admitir a gagueira é reconhecer que a pesquisa é um momento de aprendizagem.

Por sua vez, o verbo *historicizar*, como recurso metodológico, envolve a dimensão política, ética e filosófica. Usar a história como perspectiva teórico-metodológica, permite ao pesquisador pensar o seu objeto de pesquisa de forma crítica, “[...] analisar descontinuidades e diferenças entre experiências históricas, assinalando rupturas, desvios de trajetos, bifurcações, encobrimentos” (PRADO FILHO, 2012, p. 125)

Remeter o objeto de pesquisa a uma perspectiva histórica requer do pesquisador

[...] rastrear vestígios das suas proveniências e buscar marcar suas emergências, mostrando o jogo de forças, os enfrentamentos, [...] além dos modos de sujeição, subjetivação e assujeitamento em diferentes experiências históricas (PRADO FILHO, 2012, p. 125).

Na escrita da metodologia do planejamento de pesquisa, os verbetes me ajudaram a pensar os meus posicionamentos éticos, políticos, históricos e metodológicos. Do mesmo

² “As abordagens teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo, pós-modernismo e pensamento da diferença têm influenciado significativamente as pesquisas em educação nos últimos anos. No Brasil, os efeitos combinados dessas correntes expressam-se naquilo que se convencionou chamar de pesquisas pós-críticas em educação” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

modo, contribuíram para pensar a pesquisa como um momento de aprendizagem. A reconhecer que o gaguejar faz parte do processo de pesquisa. Não como aspecto negativo, mas como fissuras, entremeios que permitem redimensionar a pesquisa, experimentar novos caminhos.

Fazer pesquisa é fazer escolhas! Essas escolhas, porém, devem estar pautadas no plano da ética, do cuidado de si e dos outros. Toda ação de pesquisa afeta nossa subjetividade, pois a produção de si não está separada da pesquisa. Para Dias (2012), a pesquisa é um modo de invenção de si e do mundo. Ao nos afetarmos pelo objeto também o afetamos, produzimos sentidos.

A atitude de pensar leva-nos a problematizar, “Trata-se de uma prática no tempo e com o tempo de desnaturalização dos objetos e sujeitos inventados como problemáticos para o pensamento enquanto ato ético e político” (LE MOS; ROCHA, 2012, p. 185).

Por isso, pensar o processo de pesquisa é um exercício reflexivo: um momento privilegiado de definições, escolhas teórico-metodológicas e ético-políticas que interferem na tessitura do texto e afetam a subjetividade do pesquisador.

Neste período (junho a novembro de 2013) fiz o levantamento de teses sobre currículo no Banco de teses da CAPES, organizei e analisei os dados que, inicialmente, comporiam o primeiro capítulo deste trabalho. No exame de qualificação, porém, realizado no dia 18 de dezembro de 2014, foram sugeridos novos direcionamentos à pesquisa, como por exemplo, a focalização na produção científica dos grupos de pesquisa, com ênfase no campo do currículo, inscritos no Diretório de Grupos do CNPq. Optei por focar essa temática por compreender que a produção dos líderes dos grupos de pesquisa do campo do currículo constitui uma área de interesse epistemológico que precisa ser investigado.

Para Lopes e Macedo (2007, p. 14)

[...] a produção inserida em grupos de pesquisa [...] pode ser pensada como efetivamente constituindo o campo do currículo. Esse privilégio leva em conta a legitimidade de que são investidos os sujeitos para falar sobre currículo, conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores, especialmente na pós-graduação; as agências de fomento, em que são pareceristas e definem que tipos de estudos serão financiados; os veículos em que a produção é publicada; e os fóruns de pesquisadores. A participação dominante nessas instâncias se constitui um dos principais fatores capazes de garantir a legitimidade e a autoridade para definir o que é currículo. É a produção com tais ligações institucionais que constitui, nessa perspectiva, o campo de estudos de currículo.

No primeiro semestre de 2014, cursei as disciplinas *Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e da História da Educação* e *Seminário de Tese III*.

Na disciplina *Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e da História da Educação* discutimos textos de autores que versavam sobre epistemologia e pesquisa educacional, como por exemplo: Severino (2010), Gamboa (2013), Gatti (2006), Röhr (2007) e Nachonicz (2002).

A partir das leituras, analisamos a produção do conhecimento nas teses de doutorado realizadas no campo do currículo e da história da educação para identificar o aporte teórico-metodológico utilizado pelos autores. Essas teses foram capturadas pelos pós-graduandos junto aos programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas sobre as temáticas: Currículo e História da Educação.

Essa estratégia permitiu a escolha de teses que abordassem assuntos relacionados aos nossos objetos de estudo. Em uma dessas buscas, localizei a tese de Hayashi (2007) “O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa”. Esta pesquisa foi uma das referências fundamentais para a escrita do meu segundo capítulo, pois, eu já havia realizado pesquisa no *site* do CNPq para identificar os grupos de pesquisa sobre currículo cadastrados na instituição, faltando apenas ampliar o aporte teórico.

As discussões realizadas nas disciplinas contribuíram para entender que a pesquisa é um momento de aprendizagem, de experimentação, por isso exige criatividade do pesquisador. Para Severino (2010, p. 493), além da competência técnica exigida na realização da pesquisa, outra questão se impõe como fundamental.

[...] é a exigência de autonomia e de liberdade de criação. Tem a ver com a atitude, as condições de pesquisador; referindo-se à criatividade e ao impulso criador. Criatividade quer dizer superação do tecnicismo, das fórmulas feitas e receituários; é superação da armazenagem mecânica dos produtos do conhecimento, capacidade de elaboração pessoal, de participação ativa e inteligente na produção dos conhecimentos.

A disciplina *Seminário de Tese III*, ocorrida no primeiro semestre de 2014, compreendeu discussões teórico-epistemológicas e técnicas acerca de teses selecionadas pelos pós-graduandos. A análise incidiu sobre a elaboração de problemas de tese doutoral e sua materialização na escritura do texto abrangendo, também, o aporte teórico-metodológico e sua relação com a pesquisa desenvolvida.

Essa atividade foi muito pertinente, pois a partir do (s) problema (s) de pesquisa conseguimos analisar a estrutura da tese identificando que elementos eram abarcados pelo *problema*, ou seja, quais capítulos estavam implicados com as indagações formuladas. A mesma atividade foi desenvolvida com o aporte teórico-metodológico. Ao estabelecermos a

relação entre a metodologia apresentada e a pesquisa realizada encontramos algumas inconsistências.

O exercício epistemológico vivenciado na disciplina permitiu compreender que há uma relação fulcral entre objeto, problema, método e sumário. Da mesma forma, aprendi que o objeto de pesquisa é uma invenção do pesquisador. Para Severino (2009, p. 17) “[...] seja qual for o paradigma epistemológico adotado, o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção de objetos e não mais de mera representação [...]”. Mas para que o objeto seja inventado, a apropriação de referências teóricas constitui condição primordial.

No segundo semestre de 2014, cursei a disciplina *Seminário de Tese III*, na qual tive a oportunidade de ler as teses e dialogar com os seus autores, tirar dúvidas com relação à escrita do texto, à construção da tese e à rotina de elaboração de um relatório de pesquisa. Aprendi que disciplina e organização são importantes para o pesquisador. Por isso, é fundamental que ele crie uma rotina de estudo e pesquisa para poder desenvolver seu trabalho.

A vivência dessas atividades curriculares propiciou as condições objetivas para o desenvolvimento da tese, deu suporte para realizar as escolhas teórico-epistemológicas necessárias ao desenvolvimento da investigação, promovendo novas aprendizagens.

Para analisar a institucionalização dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo, no diretório de grupos do CNPq, julguei importante destacar algumas pesquisas realizadas que auxiliam a elucidar a trajetória histórica de consolidação do currículo como área de interesse epistemológico.

Em 1990, Antônio Flávio Moreira no estudo sobre a emergência e desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, focaliza três períodos históricos para situar as transformações ocorridas na área do currículo em território nacional: o primeiro corresponde aos anos vinte e trinta do século passado, considerado pelo autor como as origens do campo do currículo no Brasil. O segundo refere-se aos anos sessenta e setenta caracterizados pela institucionalização da disciplina currículos e programas nas faculdades de educação. O terceiro período situa-se no interstício 1979 a 1987, momento de debates efervescentes sobre currículo e conhecimento escolar e tentativa de reconceituação da área³.

Utilizando-se do enfoque triangular, Moreira problematiza três pontos: a) a transferência educacional americana para o Brasil, sobretudo o campo do currículo; b) o

³ A reconceituação “[...] exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler” (SILVA, 2004, p. 37). Vide discussão circunstanciada nos autores SILVA, Tomaz Tadeu da. (2004); PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan/jun, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9381>>. Acesso em: 08 out. 2014.

contexto político e socioeconômico da realidade brasileira e sua relação com a conjuntura internacional e c) os espaços institucionais e ideativos (cursos, programas, projetos, associações, congressos, seminários, reformas educacionais).

Em sua análise, o autor considera a transferência educacional um movimento dinâmico que envolve mudança, adaptação crítica, rejeição e não apenas a cópia da tradição curricular americana. Considera, também, que embora as perspectivas derivadas dos estudos sócio históricos visem focalizar a interação entre fatores estruturais e os elementos institucionais, elas secundarizam o contexto político, social e econômico da sociedade, tornando-se reducionista. Com relação ao pensamento curricular brasileiro de 1979 a 1987, Moreira explica que a definição desta área no Brasil “[...] deveu-se mais aos fatores societários e processuais que aos internacionais. De particular importância, para essa definição, foi a contribuição de nossas tradições educacionais e culturais” (MOREIRA, 1990, p. 153).

A pesquisa teve como referência livros, artigos, teses, dissertações programas de cursos universitários, anais de eventos, relatórios, etc.

Moreira, em artigo publicado na Revista *Currículo sem Fronteira*,⁴ intitulado “O campo do currículo no Brasil: os anos noventa (2001), a partir de entrevistas com pesquisadores que elegeram o currículo como campo de estudo, apresentou como são abordados em diferentes espaços acadêmicos, os estudos sobre currículo. Elegeu como blocos temáticos: a teorização em currículo, o ensino de currículo na universidade e a prática na escola. O autor concluiu que os pesquisadores inquiridos precisam delimitar melhor a temática de suas investigações. Sugere ainda que se teorize sobre a relação entre a escolarização as condições econômicas, políticas e culturais e chama atenção para a necessidade de revisão dos conteúdos e métodos utilizados no ensino de currículo em nossas instituições.

Em outro artigo – intitulado *O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED*⁵ – Moreira (2002) focaliza os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 1996 a 2000. Ancorado no conceito de *campo*, de Bourdieu, o autor aborda como vem se constituindo, a partir do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPED, o campo do currículo no Brasil.

Para Moreira (2002, p. 83)

⁴ **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 1, p. 35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 17 set. 2014.

⁵ **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 81-101, novembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

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.

Com base na análise da bibliografia apresentada nos trabalhos investigados, Moreira (2002) observou que nos textos havia predomínio de referências teóricas de especialistas em Currículo e de autores do campo da Filosofia, da Sociologia e dos Estudos Culturais. Evidenciava também que era significativa a presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas. Porém, havia escassez de referências a autores associados à Psicologia e à Antropologia e, sobretudo, relacionados à História, mesmo nos estudos de cunho histórico.

O autor constata, a partir do exame dos trabalhos que há

[...] preocupações com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com distintos artefatos culturais, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, bem como com a história do pensamento curricular e das disciplinas. Fortes críticas são explicitamente dirigidas à Didática, a Paulo Freire, à interdisciplinaridade. Não se encontram críticas abertas a outros autores, nacionais e estrangeiros, que se têm dedicado ao estudo de questões de currículo. Pouco se dialoga com as outras áreas pedagógicas, principalmente com a produção brasileira.

O autor considera excessivo o espaço para apresentação de trabalhos no GT da ANPEd resultando, conseqüentemente, na secundarização de discussões de problemas educacionais que carecem de atenção “[...] particularmente os que se incluem na esfera do currículo, que precisam ser mais bem entendidos e atacados” (MOREIRA, 2002, p. 92).

Lopes e Macêdo (2006) desenvolveram a pesquisa “Currículo da Educação Básica (1996-2002)”. As fontes de pesquisa foram teses produzidas pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no interstício de 1996 a 2002, cujo foco de investigação fosse o currículo da educação básica.

No levantamento das produções científicas, optou-se por privilegiar as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação que possuem grupos de pesquisas que se dedicam institucionalmente ao estudo do currículo. Porém, as produções provenientes de programas de pós-graduação que não possuíam grupos de pesquisa consolidados não foram consideradas nessa investigação, em virtude de tais pesquisas não serem garantia de continuidade e, por isso, para as autoras, sua inserção no campo do currículo não se estabelece.

Também foram analisadas as produções veiculadas em periódicos qualificados, a saber: Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade, Educação e Realidade, Revista Brasileira de Educação e Revista da USP (Educação e Pesquisa). O objetivo era estabelecer

aproximações e distanciamentos entre a produção dos periódicos (meios de circulação das pesquisas) e as teses e dissertações.

As principais conclusões apresentadas no trabalho indicaram que: as produções se caracterizam pela diversidade de temáticas abordadas; há diferentes áreas de conhecimento envolvidas nos estudos, com destaque para a História, Educação Física e a Matemática; a teoria crítica ainda é a marca teórica predominante no campo do currículo no Brasil; o pós-estruturalismo e o pós-modernismo ainda estão situados majoritariamente em pesquisas realizadas no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e o periódico de maior circulação dessas ideias é a revista Educação e Realidade da mesma Universidade; o foco dos estudos são as escolas, as problemáticas que afligem os professores em sala de aula; a maioria das pesquisas apresentam recomendações para resolver os problemas levantados; as autoras consideram que as pesquisas acabam assumindo uma tendência de prescrição curricular, atrelando o currículo a um modelo de sociedade.

Lopes e Macêdo (2006) identificaram, no período pesquisado, 453 teses e dissertações sobre a temática, bem como 41 artigos publicados nos periódicos. Esses indicadores revelam que a produção de pesquisas sobre currículo no Brasil, no tempo histórico selecionado, foi volumosa, demonstrando que o campo do currículo está consolidado. No entanto, ainda há lacunas, pois o tempo histórico analisado, embora significativo em números de teses e dissertações, é restrito para abarcar as produções realizadas sobre a temática.

Por sua vez, a institucionalização de grupos de pesquisa sobre currículo evidencia a consolidação do campo na estrutura acadêmico-científica brasileira. Pois, esses espaços produzem, com regularidade, pesquisas que contribuem para o fortalecimento do campo. Por isso, faz-se necessário, analisar mais profundamente essa produção científica para compreender as tendências, os caminhos seguidos, bem como as novas perspectivas em construção.

Diante dessa constatação formulei os seguintes problemas de pesquisa:

- Qual a configuração dos grupos de pesquisa com ênfase na área do currículo cadastrado no diretório do CNPq?
- As produções científicas dos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objetos de estudo e pesquisa priorizam que temáticas?
- Quais as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa?

A finalidade geral desta tese se volta à análise das perspectivas teórico-metodológicas proeminentes na área do currículo a partir das produções científicas dos líderes de grupos de

pesquisas que elegeram o currículo como objeto de estudo.

De modo a poder analisar o acima proposto, subdividi o objetivo geral em três objetivos específicos, quais sejam:

- Analisar a institucionalização dos grupos de pesquisa com ênfase na área do currículo cadastrados no diretório do CNPq.
- Analisar as temáticas de pesquisas privilegiadas pelos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo e pesquisa.
- Identificar e analisar as perspectivas teórico-metodológicas que tematizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa.

A tese que proponho consiste em argumentar que, embora o campo do currículo tenha se instituído e consolidado no cenário da pesquisa educacional brasileira, os autores que o elegeram como objeto epistemológico adotaram diferentes concepções teórico-metodológicas visando produzir conhecimento ligado a essa temática. Logo, o campo científico do currículo se evidencia enquanto espaço de disputa mobilizador de forças que se propagam nas ações administrativas, na legitimação em torno dos saberes sobre currículo, no exercício da liderança em grupos de pesquisa e na produção e circulação do conhecimento científico, gerando assim assimetrias institucionais e zonas de privilégios aos autores desses trabalhos, sobretudo aos programas e espaços acadêmico-científicos com os quais mantêm vínculo laboral, particularmente, na pós-graduação em educação.

Neste relatório da Tese Doutoral, privilegiei a análise das perspectivas teórico-metodológicas na área do currículo a partir das produções científicas provenientes dos líderes dos grupos de pesquisas que elegeram o currículo como objeto de estudo. Ao focalizar as perspectivas teórico-metodológicas dessas produções, pretendi verificar as alterações no campo político-epistemológico das produções científicas a partir da institucionalização dos grupos de pesquisas.

Para compreender como se constitui o campo científico utilizei como aporte teórico-metodológico os estudos de Pierre Bourdieu acerca dos processos de formação e organização dos campos sociais. Os escritos desse autor contribuíram para elucidar meu objeto de pesquisa.

Para Bourdieu (2004, p. 21), “O campo científico é um mundo social e, como tal faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve”. O campo científico, literário e artístico são considerados como mundos sociais que obedecem a leis sociais específicas, constituindo-se

em um universo intermediário formado por instituições e agentes que são responsáveis pela difusão da ciência, da literatura e da arte.

Fundamentado no pensamento de Bourdieu, Ortiz (1983, p. 21) afirma que:

O campo científico se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de ‘capital social’. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. No caso da ciência, o capital se refere à autoridade científica, a luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência. Os pesquisadores que desfrutam de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõem de maior capital científico, possuem individualmente maior celeridade e prestígio, mas socialmente detêm ainda o poder de impor, para os outros componentes do grupo.

A posição que o agente social ocupa no interior do campo científico é determinada pelo seu capital social. É esse *quantum* social que organiza o campo científico e define quem ocupará o polo dos dominantes e o polo dos dominados. Todavia, essa estrutura assimétrica gera relações de poder que giram em torno da manutenção, no caso daqueles que ocupam uma posição hierarquicamente reconhecida, ou pela mudança das posições ocupadas no interior do campo científico.

[...] pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004, p. 29).

A manutenção de uma posição no polo dominante do campo científico requer do pesquisador uma fecunda produção intelectual, ou seja, um investimento permanente em acumulação de capital social. No Brasil, a produção científica do pesquisador, constitui-se em principal item de mensuração nas avaliações realizadas pelas agências de fomento à pesquisa e também de distinção meritocrática por meio da distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa.

Para Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 35) o conceito de campo é um dos temas centrais na obra de Bourdieu:

[...] é definido como um espaço estruturado de posições onde dominantes e dominados lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem propriedades que lhes são particulares, [...]. A estrutura do campo é como um constante jogo, no qual, cientes das regras estabelecidas, os agentes participam, disputando posições e lucros específicos.

No caso do campo científico, a disputa gira em torno da acumulação de capital científico, que consiste na concentração de créditos que assegure ao pesquisador reconhecimento e distinção entre os pares concorrentes. É o capital científico que fundamenta e organiza as relações entre os agentes no interior do campo.

[...] os campos científicos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado o poder que se pode chamar de temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado a ocupação de posições importantes nas instituições científicas [...] e ao poder sobre os meios de produção [...] e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, ‘prestígio’ pessoal que é mais ou menos independente do procedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 35)

Conforme afirma Bourdieu (2004), o capital científico está fundamentado em dois polos de poder. Por isso, o reconhecimento do pesquisador se dá a partir da posição que ele ocupa no interior do seu campo de pesquisa. De um lado, esse atributo valorativo está ligado à ocupação de cargos importantes nas instituições científicas (poder temporal ou político). De outro lado, o capital científico alberga o tipo de poder denominado de específico ou “puro”, que consiste na acumulação pelo pesquisador de capital científico objetivado, ou seja, produção científica.

As duas espécies de capital científico têm leis de acumulação diferentes: o capital científico ‘puro’ adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto, aptos a conferir prestígio à moda de bancos de créditos simbólicos, são o melhor indício); o capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem tempo – participação em comissões, bancas (de teses, de concursos), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc. – de modo que é difícil dizer se, como o professam habitualmente os detentores, sua acumulação é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação da forma mais específica legítima do capital científico (BOURDIEU, 2004, p. 36).

Segundo Bourdieu (2004), o capital científico determina as posições dos agentes no campo científico. Nesta acepção “[...] as posições dominantes no interior do campo científico pertencem àqueles que dispõem de maior capital, maior celeridade ou prestígio” (GARCIA, 1996, p. 70).

[...] o jovem que se inicia no campo científico, e que se volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas, sobretudo, investindo num capital cultural, que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos (ORTIZ, 1983, p. 22).

Pertencer a um campo científico significa ter feito os investimentos necessários para fazer parte daquela comunidade científica, a saber, investir em capital científico, seja por meio da obtenção do poder político, seja pela acumulação de poder específico que lhe permita ser reconhecido pelos seus pares.

Exemplificando: para que alguém possa participar da comunidade científica se faz necessário, a realização de cursos, a ocorrência de publicações, em outros termos, o acúmulo prévio de um certo capital que lhe permita ser reconhecido pelos seus pares como um integrante daquela comunidade. É como um jogo que pressupõe que se reconheçam as suas regras como legítimas e que, fundamentalmente, existam pessoas dispostas a jogar (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009, p. 36).

O portador de capital científico reveste-se de autoridade científica, de legitimidade para falar em nome da ciência, ou de uma área de conhecimento. “Legitimidade essa socialmente outorgada, geralmente, pelos pares concorrentes, a um agente ou grupo de agentes no interior do próprio campo” (GARCIA, 1996, p. 68).

A autoridade científica é definida, por Bourdieu (1983), como capacidade técnica e poder social equivalente à competência científica “[...] compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

De acordo com Bourdieu (1983), no campo científico ocorrem disputas concorrenciais em torno do monopólio da autoridade científica. O interesse por uma determinada atividade científica contém, implicitamente, o desejo de obtenção de prestígio e reconhecimento científico. Por isso, segundo Bourdieu (1983), todas as práticas têm como finalidade a aquisição da autoridade científica.

Bourdieu (1983, p. 136-137) destaca que

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua colaboração objetiva ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade), os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo.

Por conseguinte, a posição dos agentes no campo científico é desigualmente distribuída, os dominantes, ocupam posições privilegiadas no interior do campo, pois são os detentores de autoridade científica. À vista disso, “[...] os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão *sempre contaminados*, no transcurso

de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 124).

Bourdieu (1983) considera a autoridade científica “[...] uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies” (BOURDIEU, 1983, p. 130). Ou seja, os agentes detentores de autoridade científica podem acumular mais capital científico em função do prestígio e reconhecimento que possuem, além de poderem ter acesso a cargos administrativos (capital científico temporal) e conseguirem as mais diversas recompensas como: bolsas de pesquisa, convites, distinções, prêmios, títulos, etc.

Os campos sociais são estruturados por disposições inconscientes que orientam a atuação dos agentes no interior do campo. Esse senso prático foi denominado por Bourdieu de *habitus*. Que consiste num sistema de

[...] disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa posição determinada na estrutura da classe dominante (BOURDIEU, 2005, p. 191).

O *habitus* é indispensável à organização dos campos sociais. A internalização das estruturas objetivas dos campos, “[...] tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2005, p. 201-202). Por isso, a posição que o agente ocupa no campo vai propiciar experiências diferenciadas que influirão na aquisição de *habitus* específicos conformadores das ações desse agente.

Para Garcia (1996, p. 65), o *habitus*

[...] ultrapassa o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro, as práticas individuais. É importante salientar que o *habitus* sendo constituído ao longo da vida do indivíduo e sendo produto de um trabalho de inculcação, é uma estrutura sempre atualizada perante as ações práticas dos indivíduos (GARCIA, 1996, p. 65).

Portanto, segundo a autora, as ações dos sujeitos são mediadas pelos *habitus* adquiridos ao longo da vida do indivíduo. No entanto, sofrem constantes atualizações, dependendo das demandas da vida prática.

Corroborando com essa assertiva, Araújo, Alves e Cruz (2009, p. 38) afirmam que:

O ‘habitus’ serve de base para a previsão de nossas condutas porque, de acordo com ele, podemos agir de determinadas formas em determinadas circunstâncias. Esta tendência que temos para agir de certa forma não significa, contudo, que sempre

façamos o que se espera ou a mesma coisa. Os agentes improvisam, elaboram novas estratégias, o que confere às estruturas um papel maior e mais relevante.

Isso significa que os agentes interferem na dinâmica do campo, redirecionando-o e incorporando novos elementos e renovadas maneiras de agir. Todavia, essas mudanças são permeadas por relações de poder que influenciam e determinam esses novos direcionamentos.

As formulações de Bourdieu sobre o campo científico foram fundamentais para compreender o currículo como um campo intelectual (LOPES; MACÊDO, 2007), um espaço marcado por relações de poder em torno do reconhecimento pelos pares concorrentes.

Lopes e Macedo (2007, p. 14) afirmam que entender o currículo como campo intelectual significa considerá-lo como

[...] espaço em que diferentes atores sociais, detentores de capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui por essas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do currículo é produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do currículo se constituem, assim, um capital cultural objetivado do campo.

Para analisar esse capital cultural objetivado do campo, foi importante a realização da pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou

[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Esta pesquisa ancorou-se em livros, capítulo de livros, teses e artigos científicos publicados em periódicos nacionais. As principais fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa foram: Bourdieu (2005; 2004; 1983), Corrêa (2013; 2012), Hayashi (2007), Lopes e Macedo (2007; 2006), Moreira (2001; 1997; 1990) e Silva (2004).

As fontes bibliográficas acessadas, majoritariamente, foram os artigos científicos veiculados em periódicos qualificados. De acordo com Gil (2002, p. 66), os periódicos científicos “[...] constituem o meio mais importante para a comunicação científica. Graças a eles é que vem se tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção do padrão de qualidade na investigação científica”.

Primeiramente, fiz um levantamento de artigos científicos publicados no sítio da ANPED⁶, mais especificamente, no Grupo de Trabalho (GT) 12, pois, o referido grupo é referência para o campo do currículo por reunir

[...] pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. O grupo vem discutindo, a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo. Esse trabalho dos pesquisadores do GT, em seus grupos de pesquisa de origem e em eventos da área, tem sido divulgado por meio de publicações e da organização e participação em eventos, nacionais e internacionais os mais diversos⁷.

O levantamento compreendeu o interstício de 2000 a 2013, pois os textos disponíveis no período de realização da pesquisa (Agosto e Setembro de 2013; Janeiro de 2014) eram somente os referentes às 23ª e 36ª reuniões anuais. Esse material foi organizado em ordem cronológica, constituindo-se em um acervo sobre a produção do conhecimento no GT 12 (Currículo) da ANPED, tornando-se muito importante para a pesquisa que se consubstanciou nesta Tese.

Para Macedo (2013)⁸, coordenador do GT 12 da ANPED,

A produção de conhecimentos no campo do currículo e os debates formativos realizados sobre as questões desse campo no GT 12, se configuram em níveis de aprofundamento e alargamento significativos, levando em conta os temas curriculares, a diversidade teórica e as diversas demandas que surgem das expectativas sociais envolvendo propostas e práticas. Trazendo para si um considerável espectro de estudos, experiências e pesquisas vindos de todo o país, **o GT 12 se apresenta hoje como um espaço fulcral do pensamento curricular brasileiro, com significativas inserções internacionais, dada às relações que seus membros edificam tanto via relações com Grupos de pesquisa de países vizinhos, assim como com representantes de vários continentes** (grifos do autor).

Por isso, a pesquisa nesse grupo constituiu etapa importante da pesquisa bibliográfica. Posteriormente, consultei os periódicos: *Currículo sem fronteiras*, *Revista E-currículo*, *Revista Teias*, *Educação e Realidade* e *Espaço do Currículo*. Nesses periódicos, selecionei artigos que discutissem sobre teorias de currículo, pensamento curricular, história do currículo, grupos de pesquisa e teorias pós-críticas os quais passaram a compor o arquivo de leituras obrigatórias.

⁶ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>.

⁷ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>>. Acesso em: 29 Ago. 2013

⁸ Entrevista especial do Boletim Anped com o coordenador do GT 12, o professor Roberto Sidnei Macedo (UFBA) analisa a atuação do GT Currículo e sua articulação junto à ANPED e à área da Educação em âmbito nacional e internacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-roberto-sidnei-macedo-ufba-coordenador-do-gt-12-curriculo>>. Acesso em: 16 Jun. 2016.

Para Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é fundamental para compreendermos o universo pesquisado, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”, oferecendo meios para (re) definirmos o encaminhamento da pesquisa.

É com base no conhecimento acumulado pelas pesquisas anteriores que poderemos apresentar os avanços, as lacunas e as fragilidades na produção do conhecimento científico, dentro de um determinado campo do saber. Do mesmo modo, tal conhecimento fornece pistas para se traçar novas rotas, caminhos ou trajetórias para o desenvolvimento de novas investigações.

A pesquisa bibliográfica fundamentou todas as etapas de desenvolvimento da redação desta tese, fornecendo suporte teórico às questões levantadas.

Concomitantemente, realizei a pesquisa documental, a qual se deu por meio eletrônico nos sítios hospedados nos bancos de dados do CNPq, especificamente, no Diretório de Grupos, endereço eletrônico <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>> e na Plataforma Lattes, localizada no endereço <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Inicialmente, acessei o Diretório de Grupos de pesquisa do CNPq para buscar os grupos de pesquisa cadastrados que no nome constasse a palavra “currículo”. Cliquei no campo *buscar grupos* (a página possui outros campos). O *print screen* abaixo apresenta a página inicial do Diretório de Grupos de pesquisa no Brasil para ilustrar os mecanismos de busca disponíveis.

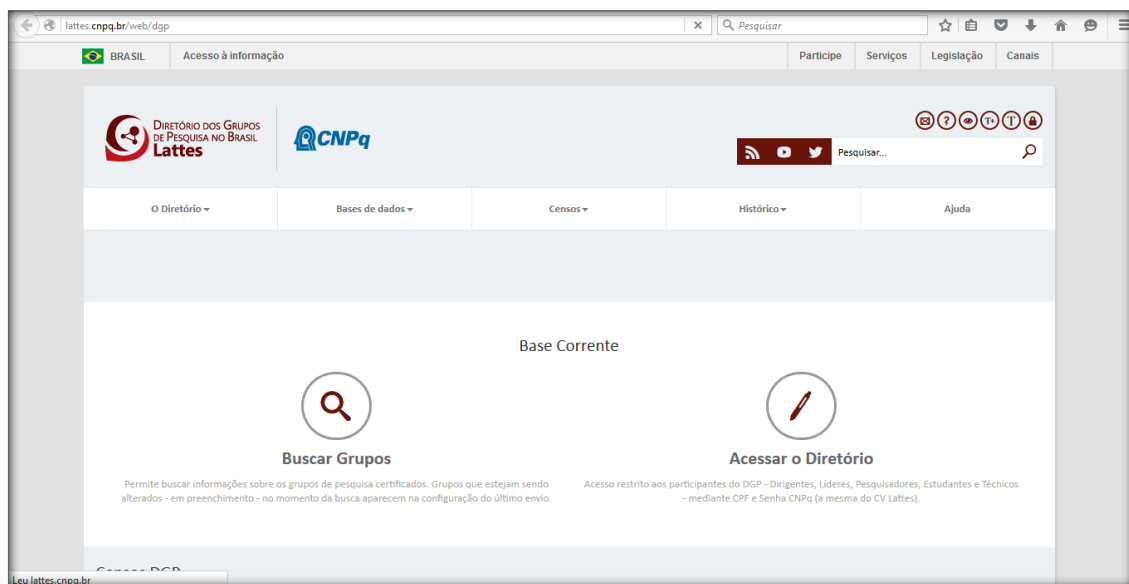


Figura 01: Captura da tela do Diretório de grupos do CNPq.
Fonte: CNPq, 2013.

O campo “buscar grupos” me levou à busca parametrizada. Conforme podemos visualizar no *print screen* abaixo. No termo de busca escrevi a palavra currículo e assinali o campo nome do grupo, situação: certificado e também não atualizado.

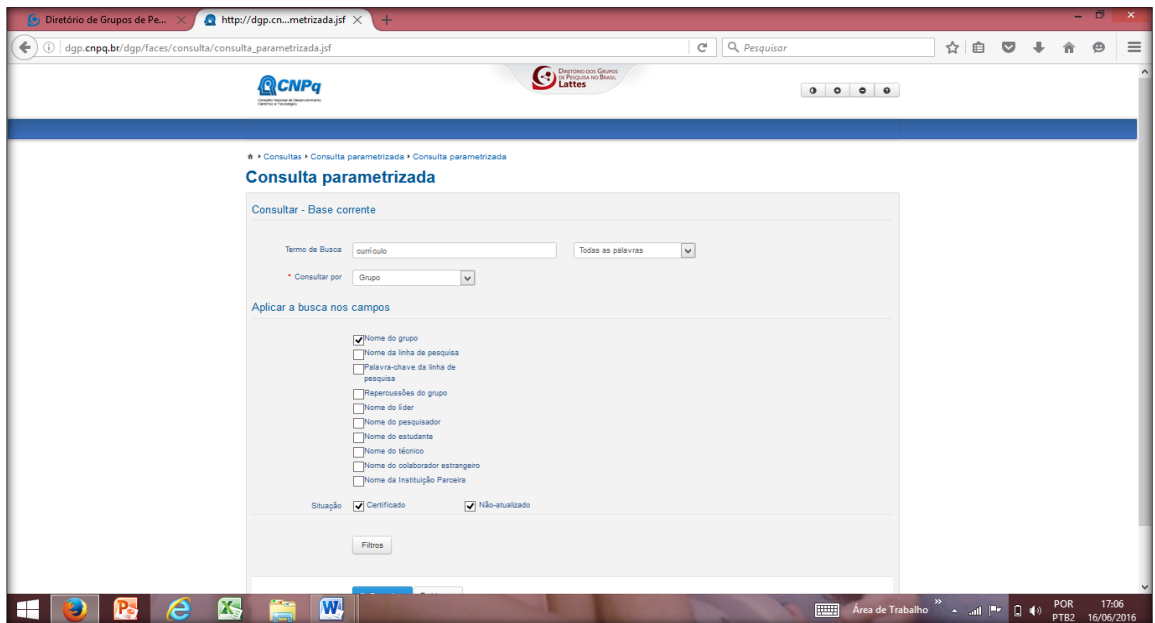


Figura 02: Captura da tela de busca dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq
Fonte: CNPq, 2013.

A consulta parametrizada permitiu acesso aos Grupos de Pesquisa cadastrados nos quais, no nome, constava a palavra currículo, o nome da instituição e a área à qual o grupo é vinculado e o nome do(s) líder(es), conforme demonstra o *print screen* abaixo.

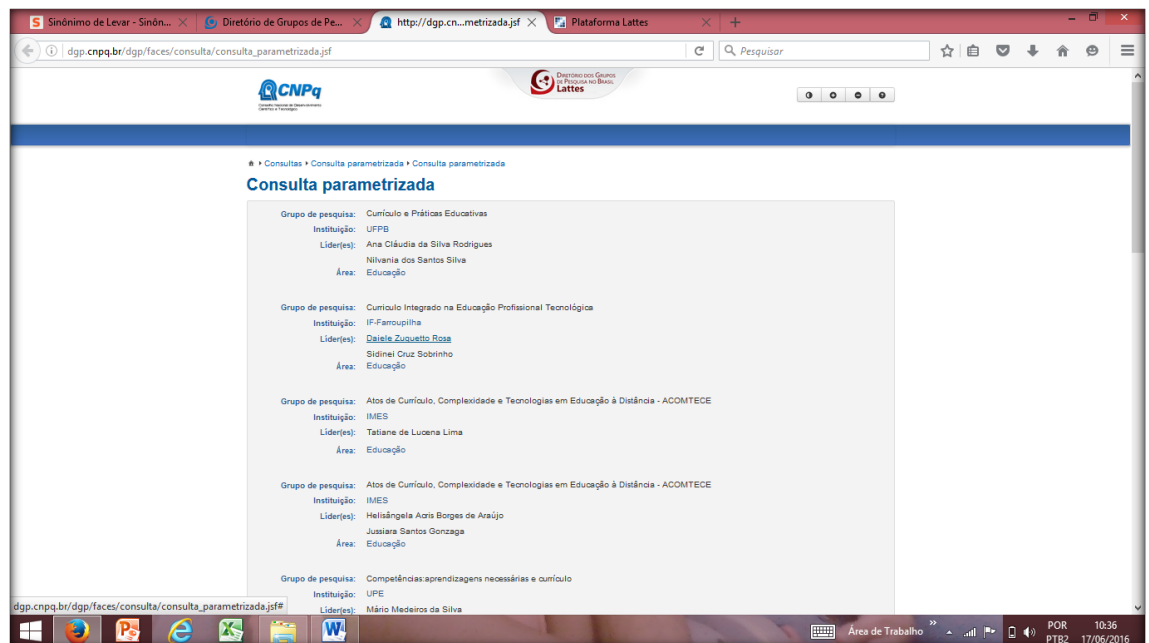


Figura 03: Captura da tela de consultada parametrizada do diretório de grupos.
Fonte: CNPq, 2013.

Selecionei todos os grupos que atendiam aos parâmetros informados: ao todo, foram identificados 75 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório no período de levantamento da pesquisa (o período de captura das informações referentes aos grupos de pesquisa no Diretório de Grupos do CNPq, estendeu-se de Junho a Agosto de 2013).

De posse dos nomes dos grupos, acessei o espelho do grupo no CNPq. Dos grupos selecionados, 15 estavam com *status* de não atualizados e 60 grupos constavam como certificado e atualizado. Estes passaram a compor os documentos para análise.

Na figura abaixo, apresento o espelho do Grupo de Pesquisa “Currículo e formação docente” liderado por Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos como exemplo para ilustrar as informações publicizadas no Diretório. Neste relatório, porém, trabalhei somente com as seguintes informações: situação do grupo, ano de formação, líder do grupo, área, instituição, recursos humanos (pesquisadores, estudantes e técnicos) e descrição do grupo.

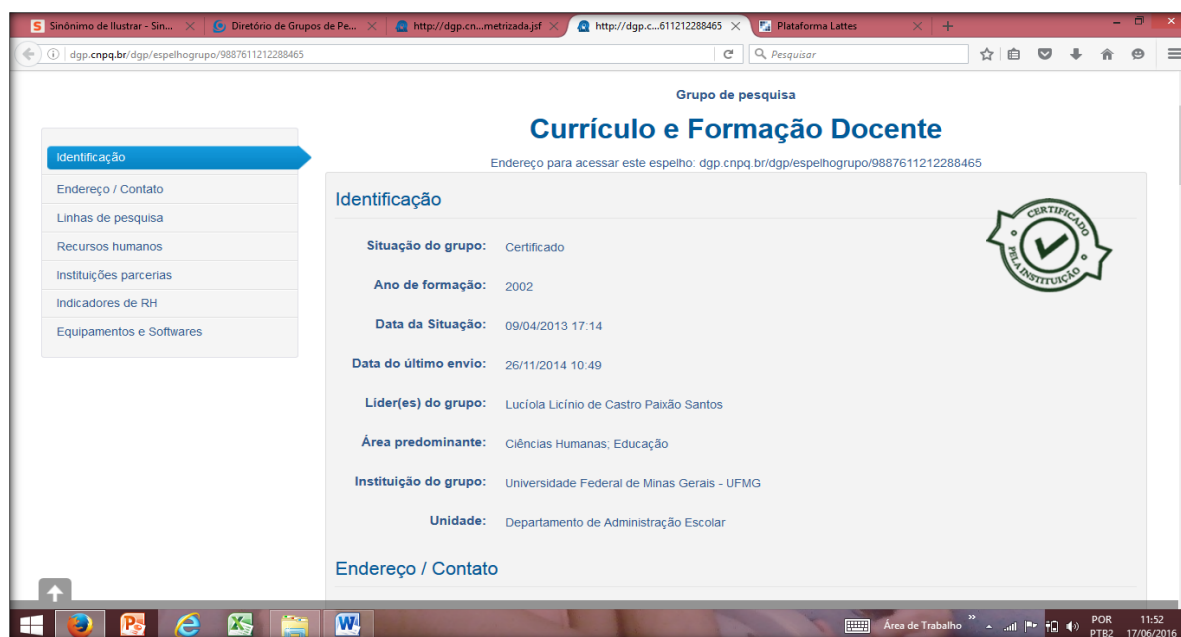


Figura 04: Captura da tela do grupo de pesquisa currículo e formação docente no sitio do CNPq.
Fonte: CNPq, 2013.

De posse desse material, comecei o trabalho de organização das informações em quadros, tabelas e gráficos, os quais estão relacionados ao exercício da liderança do grupo, vínculo institucional, ano de certificação, objetivos e composição.

O Diretório de Grupos do CNPq foi a principal base de acervo digital para acessar as informações atinentes aos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo. Foi a partir dos grupos de pesquisa que tive acesso aos líderes e posteriormente ao Currículo Lattes desses pesquisadores.

No período de fevereiro a maio de 2014 realizei a busca dos Currículos Lattes dos líderes de grupos de pesquisa localizados na Plataforma Lattes pertencente a base de dados do CNPq. Abaixo destaco o *print screen* da plataforma Lattes para demonstrar os caminhos percorridos durante o levantamento das informações supracitadas.

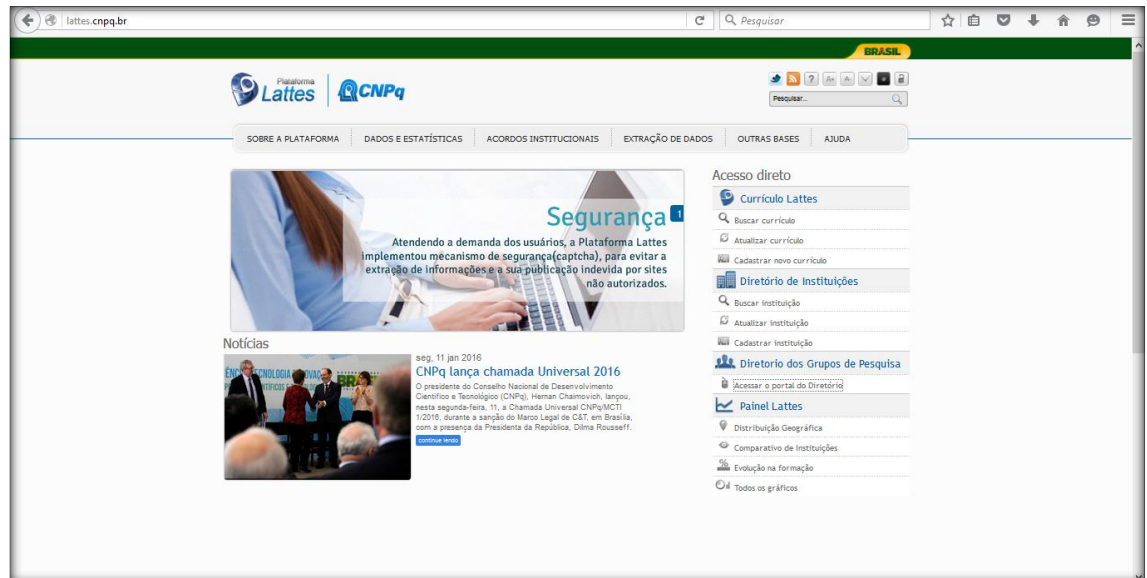


Figura 05: Captura da tela da Plataforma Lattes do CNPq.
Fonte: CNPq, 2014.

Na Plataforma Lattes, acessei o *link* “buscar currículo” o qual encaminhou a pesquisa para a página buscar currículo Lattes (apresentada abaixo). Nessa página, busquei o Currículo Lattes dos líderes e vice-líderes dos 60 grupos de pesquisa selecionados; ao todo, foram 88 pesquisadores, para analisar a formação acadêmica desses sujeitos, os temas abordados na dissertação e tese, os projetos de pesquisas concluídos e em andamento, as produções científicas sobre currículo, os meios de divulgação dessa produção e os eventos científicos frequentados pelos líderes.

Figura 06: Captura da tela de busca do Currículo Lattes
Fonte: CNPq, 2014.

Deste modo, o Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o currículo Lattes dos líderes dos grupos de pesquisa, também disponíveis no banco de dados da referida instituição, foram as fontes documentais utilizadas.

A CAPES e o CNPq são fontes históricas depositárias de informações e documentos que permitem ao pesquisador um amplo espectro de análise, por isso, constituíram, no âmbito desta Tese, fontes históricas privilegiadas de investigação.

A definição dos documentos que foram utilizados como fontes de análise constitui aspecto fundamental para circunscrever a abrangência da pesquisa. “O documento não é um documento em si, mas um diálogo claro entre o presente e o documento” (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 12). Por isso, é fundamental que as perguntas de pesquisa sejam definidas de forma clara e coerente, pois, “[...] o sucesso da empreitada vai depender da qualidade das perguntas que forem feitas ao documento, ou da forma como se fizer o uso delas” (CASTANHA, 2008, p. 19). Destarte, as indagações científicas são fundamentais para definir a abrangência da investigação e a delimitação das fontes que serão acionadas para pensar os problemas formulados.

Para Castanha (2008, p. 19) “As fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são de fato, os vestígios, as testemunhas e manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos”.

O tempo histórico de abrangência da pesquisa compreende o interstício de 1992 a 2014, pois foi nesse período que o CNPq cria o Diretório de Grupos e começou a realizar o cadastramento de grupos de pesquisa.

A presente pesquisa se justifica por sua importância pessoal, institucional e científica. Investigar o campo do currículo no Brasil a partir da consolidação dos grupos de pesquisa foi um desafio e, ao mesmo tempo, um desejo pessoal, pois me permitiu (a) compreender o movimento histórico de constituição e consolidação do currículo como um campo especializado de estudo e pesquisa e, igualmente, (b) identificar as matrizes teóricas que têm permeado as produções científicas nesse campo. Sobretudo, contribuiu para consolidar a minha formação como pesquisadora e qualificar minha atuação como professora.

É importante destacar que esta pesquisa faz parte da produção científica do NEPEC, grupo de pesquisa ao qual sou vinculada como pesquisadora. Por isso, a realização desta pesquisa contribuiu para ampliar o número de produções científicas gestadas e elaboradas a partir das indicações do Grupo, bem como servirá de referência para outras pesquisas que possam ser realizadas no Grupo e fora dele. Por meio da divulgação e socialização do conhecimento produzido contribuirá para o fortalecimento do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

No âmbito da produção do conhecimento, a pesquisa ampliará a discussão sobre o currículo elucidando as teias de relações que se estabelecem entre a produção científica, as organizações, associações e instituições de pesquisa. Portanto, é um trabalho que contribuirá para enriquecer o debate acadêmico acerca do campo do currículo ampliando a compreensão da comunidade científica sobre essa temática. Contribuirá, também, para ampliar o conhecimento sobre o processo de consolidação do currículo como um campo de estudo e pesquisa.

Por isso, considere que a pesquisa seria importante e relevante ao colocar em evidência os Grupos de Pesquisa do campo do currículo inscritos na base de Dados do Diretório de grupos do CNPq e problematizar as perspectivas teórico-metodológicas da produção científica dos líderes dos referidos grupos.

Para efeito de organização do conhecimento estruturei esse trabalho em 04 (quatro) seções:

A primeira seção, denominada *Introdução*, apresenta o planejamento de pesquisa.

A segunda seção, denominada *Institucionalização dos grupos de pesquisa com ênfase no campo do currículo no diretório de grupos do CNPq*, tem como finalidade analisar a

institucionalização dos Grupos de Pesquisa – com ênfase no campo do currículo – cadastrados no Diretório do CNPq. O texto está dividido em oito seções: na primeira, abordei A importância da CAPES e do CNPq para o desenvolvimento de Grupos de Pesquisa no BRASIL; na segunda, os Grupos de Pesquisa em Currículo, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq; na terceira, o exercício da liderança do Grupo segundo o gênero; na quarta, o vínculo institucional; na quinta, o ano de certificação dos grupos; na sexta, os objetivos, na sétima, a composição dos grupos e, na oitava, as conclusões iniciais.

A terceira seção, intitulada *A produção científica no campo do currículo proveniente dos líderes dos grupos de pesquisa*, tem como propósito analisar as temáticas de pesquisas privilegiadas pelos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo e pesquisa, está dividida em cinco subseções: na primeira, apresentei os temas abordados nas dissertações e teses dos líderes de grupos de pesquisa; na segunda, a produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa; na terceira, os projetos de pesquisas concluídos e em andamento; na quarta, os eventos científicos pelos quais circulam os líderes dos grupos de pesquisa e, na quinta, as conclusões iniciais.

A quarta seção, intitulada *As perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa*, teve como objetivo identificar as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa. A análise está dividida em cinco subseções: na primeira, abordei a produção científica sobre currículo; na segunda, o periódico como meio de circulação da produção científica sobre currículo; na terceira, as temáticas abordadas pelos autores dos artigos; na quarta, os aportes teórico-metodológicos privilegiados pelos líderes dos grupos de pesquisa.

Ao final, apresentamos a *Conclusão* do estudo realizado.

1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA COM ÊNFASE NO CAMPO DO CURRÍCULO NO DIRETÓRIO DE GRUPOS DO CNPQ

O objetivo deste capítulo consistiu em analisar a institucionalização dos grupos de pesquisa, com ênfase no campo do currículo, cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq. Segundo Silva (2004), a institucionalização de grupos de pesquisa é um dos mecanismos para a consolidação de uma área de conhecimento.

A análise realizada foi dividida em seis subseções: na primeira, abordei os grupos de pesquisa em Currículo cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq; na segunda, o exercício da liderança do Grupo segundo o gênero; na terceira, o vínculo institucional; na quarta, o ano de certificação dos grupos; na quinta, os objetivos e na sexta, a composição dos grupos.

O problema que motivou o estudo está enunciado na seguinte pergunta: qual a configuração dos grupos de pesquisa, com ênfase no campo do currículo, cadastrados no diretório do CNPq?

O período de realização desse levantamento estendeu-se de Junho a Agosto de 2013 e o tempo histórico de incidência da pesquisa abrangeu o período de 1992 a 2013. O ano de 1992 foi o início do projeto do CNPq de cadastrar os Grupos de Estudo e Pesquisa em atividade no país.

O principal foco de análise incidiu nos Grupos de Pesquisa, com ênfase no campo do currículo, cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, hospedado no CNPq, particularmente, os indicadores referentes a: a) exercício da liderança do grupo segundo o gênero; b) vínculo institucional; c) ano de certificação; d) objetivos e e) composição.

As fontes bibliográficas versam sobre grupos de pesquisa, sobretudo, as pesquisas realizadas por Corrêa (2013), Ferreira Júnior (2010) e Hayashi (2007). Corrêa (2013) inspecionou a importância estratégica e o processo de institucionalização e consolidação dos Grupos de Pesquisa da área da Educação, existentes nas instituições universitárias localizadas na Região Norte do Brasil; Ferreira Júnior (2010) analisou a produção científica dos pesquisadores da área, a partir dos grupos de pesquisa sobre História da Educação, tendo como referência o período de 1970 a 2004 e Hayashi (2007) analisou os Grupos de Pesquisa integrantes do Diretório de Grupos de Pesquisa em História da Educação no Brasil/CNPq para verificar a contribuição dos mesmos para a consolidação dessa área de pesquisa no país.

Para fazer o levantamento dos grupos de pesquisa⁹, acessei a plataforma do CNPq no

⁹ Os grupos de pesquisas que serviram de base para esta investigação estão cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil que faz parte do banco de dados do CNPq no endereço virtual <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>>. O Diretório integra o projeto desenvolvido no CNPq para publicar informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País.

endereço virtual <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>> e, a partir do descritor *currículo*, pesquisei os grupos cadastrados no Diretório que, no título, apresentavam a temática *currículo* como campo de estudo e pesquisa.

Ao todo foram identificados 75 (setenta e cinco) grupos, porém 15 (quinze) destes não estavam atualizados há mais de 12 (doze) meses (no período pesquisado), por isso, optei por analisar somente aqueles com o *status* de grupo certificado pela instituição e atualizado. O universo pesquisado abrangeu 60 (sessenta) grupos.

Após o levantamento, fiz a catalogação dos dados organizando-os em quadros e gráficos para compor a configuração dos grupos de pesquisa sobre currículo que se encontram cadastrados no diretório de grupos do CNPq e analisar seu processo de institucionalização.

1.1. A IMPORTÂNCIA DA CAPES E DO CNPQ PARA O DESENVOLVIMENTO DE GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL

É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa no Brasil está diretamente relacionado à atuação de diversas instituições e órgão governamentais que contribuíram para impulsioná-las em diversas áreas do conhecimento. Para situar a criação, institucionalização e desenvolvimento dos grupos de pesquisa no Brasil é oportuno compreender a atuação dessas instituições.

Nas décadas de 1940 e 1950 houve a criação de diversas instituições que contribuíram para o desenvolvimento científico brasileiro, tais como: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Essas instituições tornaram-se “[...] marcos de institucionalização da política científica e tecnológica no Brasil” (FONSECA, 2015, p. 6).

Neste estudo, tratarei mais especificamente sobre o CNPq e a CAPES por serem instituições que, ao longo dos anos, têm se dedicado ao fomento à pesquisa na pós-graduação. O CNPq foi criado pela Lei nº. 1.310 de 15 de janeiro de 1951, no governo do presidente Gaspar Dutra e inspirou-se nas “[...] organizações semelhantes dos Estados Unidos, Canadá e França, e de acordo com as recomendações aprovadas pela conferência dos Peritos Científicos da América Latina, patrocinada pela UNESCO em 1948” (FONSECA, 2015, p. 6). O CNPq surgiu no período do pós-segunda guerra mundial, impulsionado pela questão nuclear. “Este órgão foi o gestor da política governamental de energia atômica e a autarquia responsável pelas atividades de fomento de ciência e da tecnologia” (FONSECA, 2015, p. 7).

A criação do CNPq, [...]. Representou um marco fundamental na participação do Estado no processo de desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil e atendeu uma antiga reivindicação da comunidade científica do País. A Academia Brasileira de Ciências, desde a década de [19]30, vinha propondo a criação de um órgão vinculado ao Governo Federal para fomentar e orientar as atividades de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil. O CNPq seria responsável, pela gestão de política interna e externa brasileira no que diz respeito a questão nuclear (FONSECA, 2015, p. 3).

A criação deste órgão foi um marco no processo de desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil, pois, significou a institucionalização pelo Estado brasileiro das atividades de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Inicialmente, a atividade científica do CNPq voltou-se, mais especificamente, para a questão nuclear. Todavia, as ações do conselho não se limitavam a esse ramo de atividade. Desde o início de sua atuação, a concessão de bolsas de auxílio à pesquisa, constituíram parte importante, sendo responsável, inclusive, pela alocação de maior parcela de recursos no orçamento do CNPq. Para Fonseca (2015, p. 10),

[...] gradualmente ela foi se transformando, de um órgão voltado para um projeto de autonomia nacional na área de energia atômica, no responsável pela concessão de bolsas e auxílios, com a finalidade de fornecer meios aos setores mais carentes de infra-estrutura técnico-científica.

O CNPq atuou, portanto, como indutor da formação de pesquisadores brasileiros ao fornecer bolsas de incentivos à formação pós-graduada. Esta é, inclusive, uma das finalidades do conselho prevista na sua lei de criação que, além de incentivar a formação de pesquisadores, visava “[...] promover a cooperação entre as universidades e o intercâmbio com instituições estrangeiras, possibilitando a promoção e o estímulo à pesquisa científica e tecnológica no país” (FONSECA, 2015, p. 6/7).

Para corroborar com a expansão das ações do CNPq foram criados, na década de 1950 e início da década de 1960, vários institutos que contribuíram para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil. De acordo com Fonseca (2015), emergiram seis institutos, a saber:

- Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA em 1952 – primeiro instituto do CNPq;
- Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA em 1952 – segundo instituto do CNPq;
- Instituto Brasileiro da Informação e Comunicação Tecnológica, IBICT – foi precedido pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, criado no CNPq, em 1954;

- Instituto de Energia Atômica, IEA – criado a partir de convênio celebrado entre o CNPq e a USP em 1956;
- Instituto de Pesquisas Rodoviárias, IPR – criado em 1957, no governo JK deu prioridade à indústria automobilística e apoiou a construção de estradas;
- Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais, GOCNAE – criado em 1961, substituído pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, também subordinado ao CNPq.

Esses institutos tinham a finalidade de promover a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil.

A criação do CNPq representou “[...] uma vitória da comunidade científica brasileira no sentido da garantia de um espaço próprio para o desenvolvimento da pesquisa científica, com o apoio financeiro do Estado” (FONSECA, 2015, p. 16/17).

Em 1992, o CNPq implantou o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil que se tornou um banco de dados dos Grupos de Pesquisa em atividade nas diversas áreas do conhecimento. Isto quer dizer que “O Diretório mantém uma Base corrente, cujas informações são atualizadas continuamente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes [...]” (CNPq, 2015).

O banco de dados dispõe, também segundo o CNPq (2015), de informações que permitem identificar as especificidades de cada grupo no que diz respeito a:

- Recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos);
- Linhas de pesquisa em andamento;
- Às especialidades do conhecimento;
- Setores de aplicação envolvidos;
- Produção científica e tecnológica;
- Padrões de interação com o setor produtivo;
- Localização espacial (região, UF e instituição) e temporal dos grupos de pesquisas.

Essas informações permitem analisar as áreas de interesses epistemológicos que mobilizam os pesquisadores nas diversas instituições que se dedicam à pesquisa no Brasil. Permitem localizar em que instituições estão albergados os diversos grupos de pesquisa, assim também como mapear a distribuição espacial e temporal desses grupos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por sua vez, foi criada em 1951, por meio do Decreto n.º 29.741, denominada, inicialmente, *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (SILVA; FERRO,

2010). A CAPES nasceu com objetivo de “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2015).

Os primeiros anos de existência da CAPES foram dedicados à estruturação, planejamento, organização e composição da equipe gestora bem como articulação com instituições estrangeiras com experiência na formação de pessoal especializado em nível superior (FERREIRA; MOREIRA, 2002). Todavia, na primeira metade da década de 1960,

A CAPES teve sua trajetória diretamente afetada pelo movimento político militar [...], que inaugurou na agência um período de descontinuidade administrativa e turbulência institucional. Naquele momento, chegou-se mesmo a cogitar sua extinção (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 19).

Em maio de 1964 a CAPES foi transformada em Coordenação através do Decreto nº 53.932, integrando-se a estrutura do Ministério de Educação e Cultura passando a ser subordinada ao ministro da educação, [...] “que teria autoridade inclusive para regulamentar as atividades e aprovar os regimentos internos da agência” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 190).

O ano de 1964 foi portanto para a CAPES um ano de transição, em que ruptura e continuidade andaram juntas: ao mesmo tempo que se processava sua nova definição institucional, uma série de medidas iam sendo tomadas, de modo a garantir seu funcionamento. E é a partir de então que se verificam também mudanças na política definida pela agência, consoantes com as novas prioridades dos governos militares, em que ciência e tecnologia surgem como conceitos fundamentais. A ênfase passa a ser dada às ciências básicas e à tecnologia aplicada (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 19).

Na década de 1970, a CAPES foi objeto do Decreto n.º 66.662 que imprimiu alterações na estrutura da agência. O referido decreto reconheceu como função da CAPES “[...] coordenação das atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – em especial de docentes de ensino superior” (FERREIRA, MOREIRA, 2002, p. 20).

[...] a partir de 1976/1977, a CAPES implantou um sistema de avaliação, no qual comissões de assessores analisavam os dados fornecidos pelos cursos, realizavam visitas às instituições de ensino superior ou centros de pesquisa que mantêm cursos de pós-graduação, e verificavam as condições dos cursos no que dizia respeito à massa crítica e à qualidade das dissertações ou teses produzidas. A proposta era avaliar, acompanhando a evolução quantitativa e detectando os níveis de qualidade, problemas e carências desses programas (SOUZA; PAULA, 2002, p. 7).

Esse sistema de avaliação instituído na segunda metade da década de 1970 constituiu-se em uma das principais linhas de ação da CAPES. Inicialmente, a avaliação de cursos de pós-graduação, limitava-se “[...] ao uso interno, cuja finalidade inicial principal foi a de

distribuir bolsas por meio de cotas aos cursos de pós-graduação, segundo a classificação dos mesmos no processo de avaliação” (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013, p. 3).

Na década de 1980, o Decreto n.º 86.791/81 reconhece a CAPES como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Além disso, “É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior” (CAPES, 2015).

Durante a década de 1980, houve maior investimento no aprimoramento do sistema de monitoramento e avaliação dos programas de pós-graduação “[...] com a progressiva informatização [...] dos formulários de coleta de dados que visavam à geração de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p. 139).

No interstício de 1982 a 1989, a CAPES não sofreu nenhuma alteração na sua estrutura organizacional, embora, no campo político, o Brasil estivesse vivendo um período de grandes transformações, qual seja, a transição do regime militar para a Nova República¹⁰. “A continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação” (CAPES, 2015).

Todavia, na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, a CAPES, por meio da Medida Provisória n.º 150, de 15 de março de 1990, foi extinta. Essa decisão do governo federal desencadeou uma série de reações e mobilizações da comunidade acadêmica e científica “[...] que, com o apoio do Ministério da Educação, conseguem reverter a medida (que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional). Em 12 de abril do mesmo ano, a Capes é recriada pela Lei nº 8.028” (CAPES, 2015).

Em 1992, a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, designou a CAPES como Fundação Pública (CAPES, 2015). Com esta nomeação, a referida instituição passou a ser

[...] a principal subsidiária do Ministério da Educação no que concerne à formulação de políticas para a área de pós-graduação sendo que a ela compete o desenvolvimento, a avaliação e a observância dos padrões de qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no País. Além disso, a CAPES vem se consolidando como agência de fomento, inclusive, concedendo bolsas de estudo, auxílios e desenvolvendo outros mecanismos que viabilizam a formação de cientistas e recursos humanos, altamente qualificados, para atender às necessidades das instituições de pesquisa e ensino superior (MACCARI et al, 2008, p. 172).

¹⁰ Para uma leitura mais profícua sobre este assunto ver: COUTO, Ronaldo Costa. **História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil, 1964-1985**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999 e PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

Na década de 1990, o sistema de avaliação da pós-graduação realizado pela CAPES sofreu alterações:

O modelo de avaliação introduzido pela CAPES no biênio 1996/1997, e que foi consolidado nos triênios subsequentes, trouxe mudanças na concepção e no direcionamento das políticas para a pós-graduação, no Brasil. Tanto a CAPES quanto a comunidade acadêmica afirmavam a necessidade e mesmo a urgência da introdução de novos paradigmas na avaliação, com a prerrogativa de que não mais seria possível continuar avaliando a pós-graduação brasileira nos anos de 1990, com os mesmos critérios dos anos de 1970 (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013, p. 3).

As alterações introduzidas no sistema de avaliação da pós-graduação redefiniram a forma de se conceber a organização desse nível de ensino.

[...] introduziu-se a ideia do Programa ser a unidade básica da pós-graduação *stricto sensu* e não mais os cursos de mestrado e doutorado, avaliados isoladamente no modelo anterior; deu-se atenção especial às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa (especialmente bibliográficos), teses e dissertações; estrutura curricular e publicações (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013, p. 3-4).

A valorização das linhas de pesquisas em detrimento das áreas de concentração e o alinhamento das disciplinas, dos projetos de pesquisas às referidas linhas de pesquisa deram uma nova dinâmica ao nicho da pós-graduação. Essas transformações repercutiram na forma de se fazer pesquisa nesse segmento, sobretudo, na redução do tempo de conclusão das investigações (dissertações e teses).

Em 2007, o Congresso Nacional aprovou a lei N.º 11.502/2007 que deu novas competências a CAPES, “[...] além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (CAPES, 2015). Esta atuação é disciplinada pelo Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009¹¹ o qual instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Hoje, as atividades da Capes podem ser agrupadas em cinco linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto de programas (CAPES, 2015):

- Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional;
- Indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

¹¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 08 abr. 2015

Dentre as atividades desenvolvidas pela CAPES, a que tem obtido maior repercussão é a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Para Morosini (2010), essa repercussão está ligada à relação existente entre o desempenho na avaliação e a distribuição de subsídios financeiros aos programas.

No entendimento de Maccari et al (2008, p. 178) o sistema de avaliação da Pós-Graduação busca cumprir o papel de:

[...] a) estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado; b) impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação – SNPG; c) contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação com eficiência; d) montar banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação; e) subsidiar a política de desenvolvimento da pós-graduação no País.

Esse sistema de avaliação, ao longo dos anos, passou por sucessivos processos de reformulação e aprimoramento para atender exigências das diversas áreas do conhecimento. Embora se reconheça a importância desse sistema, as críticas a ele são contundentes¹².

Na área de educação, não é recente a discussão, na comunidade científica, sobre a necessidade de aprimoramento ou mesmo redirecionamento da concepção que vem norteando a avaliação da pós-graduação, embora deva se reconhecer que a construção de propostas alternativas ou complementares à vigente é um processo que demanda o confronto de posições presentes no interior da própria área (SOUSA, 2002, p. 114).

Muitas questões têm sido pontuadas, todavia, a que mais repercutiu foi a forma como a avaliação é processada, não a avaliação em si, ou seja, não a importância da avaliação para o desenvolvimento da pós-graduação. Para Gatti (apud SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 400).

[...] não havia uma preocupação explícita da CAPES de avaliar a pesquisa, o foco era a formação, a implantação dos cursos de mestrado e dos cursos de doutorado. Seu papel era desenvolver formação. O CNPq é que teve a iniciativa de investigar, a partir da pós-graduação, o que estava sendo produzido de pesquisa. [...] A preocupação com a questão da pesquisa veio pelo CNPq, que queria ver o impacto da pós-graduação na pesquisa. Isso deu condições para que a CAPES se apropriasse de um tipo de avaliação um pouco estranha à formação, porque ela se apropriou dos esquemas de CNPq e da FAPESP [Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

¹² Ver: HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Rev. Bras. Educ.**, N. 30, p. 95-116, Set /Out /Nov /Dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30>>. Acesso em: 04 abr. 2015

NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. A Política de Avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”? **ANPAD**, Brasília – DF, 3 a 5 de nov. p. 1-16, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/engpr/engpr_2013/2013_engpr10.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da pós-graduação em educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, p. 111-126, jul-dez/2002. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2188/2145>. Acesso em: 19 jun. 2015.

TARGINO, Maria das graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção. **Transinformação**, v, 11, nº 1, p. 54-62, jan/abr/1999. Disponível: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000288&dd1=53d8c>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

São Paulo] para avaliar cursos. A preocupação do CNPq era legítima, sem dúvida, porque concedia auxílios, bolsas, quer dizer, entrava no nicho que lhe era próprio.

Segundo Sousa e Bianchetti (2007, p. 400), as críticas direcionadas ao sistema de avaliação da CAPES referem-se à padronização da avaliação para as distintas áreas do conhecimento “[...] o que se reivindica não é sua dissolução, mas sim sua qualificação”.

Para Sato et al (2012, p. 1), atualmente, o sistema de avaliação da Pós-Graduação brasileira desenvolvido pela CAPES apresenta três eixos fundamentais:

- 1) É realizado pelos pares de diferentes áreas do conhecimento;
- 2) Possui uma natureza meritocrática que leva a uma classificação dos campos disciplinares;
- 3) Define políticas e estabelece critérios para o financiamento dos programas, associando, desta forma, reconhecimento e fomento

A avaliação por pares é considerada um dos pontos positivos do sistema de avaliação da CAPES. Por outro lado, a classificação dos campos disciplinares levou a uma hierarquização entre os programas de pós-graduação e, por sua vez, a vinculação das bolsas de fomento à pesquisa ao desempenho por eles obtidos nessas avaliações. Essa política de financiamento da pós-graduação gera uma distribuição desigual de bolsas e acarreta sérios problemas ao desenvolvimento da pesquisa em regiões de pouca tradição na pesquisa e que precisariam de mais investimentos.

Em 2008, o sistema de avaliação da pós-graduação realizado pela CAPES introduziu uma nova escala de avaliação que vai de 1 a 7. Desde então, todos os programas passaram a ser avaliados de acordo com essa métrica. Primeiramente, os programas são enquadrados em um dos cinco primeiros níveis da escala (1 a 5). Os programas que recebem as notas 1 e 2 são descredenciados; aqueles aferidos com nota 3 são considerados regulares; a aplicação da nota 4 indica bom e a da nota 5 muito bom. Os conceitos 6 e 7 são atribuídos aos programas considerados de excelência, em nível internacional (MACCARI et al, 2008).

[...] as notas 6 são atribuídas quando 80% do corpo docente, em conjunto, produzir conhecimento em nível internacional, com três publicações por triênio em média. A nota 7 é para os programas com 90% de orientadores com no mínimo três publicações internacionais por triênio. É fundamental ressaltar que a avaliação é sempre comparada à produção internacional da área. Fica evidente que todos os programas também devem obedecer a outros pontos de excelência internacional, que são comuns às áreas. Assim os programas 6 e 7 deverão obrigatoriamente buscar a comparação internacional, sem fronteiras. Com isso fica respeitada a característica de cada área quanto à produção científica, porém todos só contarão para 6 e 7 com sua produção internacional (MARCHINI; LEITE; VELASCO, 2001, p. 9)

Para Horta e Moraes (2005, p. 96), “[...] os níveis 6 e 7 foram definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, e basicamente em periódicos estrangeiros”. Ainda segundo os autores, o que

está em jogo é a “[...] disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio” (HORTA; MORAES, 2005, p. 98). Ainda segundo os autores, os programas 6 e 7 estão localizados majoritariamente

[...] na região Sudeste, onde se situam 60% dos programas, concentram-se 82% dos programas 6 e 7 (45% em São Paulo e 26% na Universidade de São Paulo – USP, onde se situam, respectivamente, 34% e 13,7% do total de programas” (HORTA; MORAES, 2005, p. 100).

Isto é, a região sudeste concentra 82% dos programas de pós-graduação de excelência internacional.

Segundo Maccari et al (2015), a avaliação realizada pela CAPES incide sobre alguns indicadores, tais como:

- Proposta do programa;
- Corpo Docente;
- Produção Intelectual;
- Avaliação Global;
- Bolsistas de produtividade/Coordenador de projeto de pesquisa;
- Produção Bibliográfica;
- Programa de Doutorado que tenha titulado doutores nos últimos 5 anos;
- Inserção Internacional;
- Produção Internacional;
- Apoio a outros Programas em consolidação.

Todavia, de acordo com Horta e Moraes (2005, p. 101), “[...] o quesito que realmente discrimina, no atual processo de avaliação da pós-graduação, é a produção bibliográfica, e nessa, a qualidade dos veículos de divulgação”.

Silva e Pires (2012, p. 8) também compartilham dessa mesma assertiva, afirmando que

[...] um indicador importante dos processos avaliativos procedidos pela CAPES, agência governamental de organização e acompanhamento da pós-graduação no país, é representado pela produção publicada em periódicos científicos. Parte significativa, senão a maior, dos resultados das avaliações dos programas é decorrente da publicação de docentes e discentes em revistas nacionais e internacionais, distribuídos segundo um sistema classificatório desenvolvido pela CAPES, o Qualis (SILVA, PIRES, 2012, p. 8).

A produção bibliográfica publicada em periódicos científicos nacionais e internacionais bem posicionados no sistema Qualis contribui para elevar a nota do programa, por isso,

[...] docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento (Horta, 2002). Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento (HORTA; MORAES, 2005, p. 101).

De acordo com os autores, esse sistema de avaliação da pós-graduação tem imprimido demandas diferentes para os docentes. Os que estão vinculados a programas de alto nível priorizam a produção científica para manter o conceito e os que estão vinculados a programas com baixo conceito têm privilegiado a titulação dos seus orientandos para não perder bolsas, sem perder de vista que precisam investir na produção científica e fazê-la circular em veículos bem conceituados.

A institucionalização de grupos de pesquisas no Brasil faz parte desse processo de redefinição dos Programas de Pós-Graduação em resposta às condições institucionais de produção da pesquisa. De acordo com Gamboa (2007, p. 16)

No final dos anos 80 e começo dos 90, a maior parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação enfrentava uma crise gerada pelo modelo de *área de concentração*. Tal modelo exigia numerosas disciplinas obrigatórias, limitava ainda as disciplinas eletivas a áreas de *domínio conexo* e postergava a realização das dissertações e das teses para o final do curso, quando o tempo de integralização curricular do aluno estava se esgotando.

A valorização do ensino por meio das áreas de concentração e disciplinas obrigatórias reduzia o tempo de realização das pesquisas, que se concentravam no final do mestrado ou do doutorado o que, por sua vez, interferia na qualidade dos relatórios de pesquisa e no tempo de integralização dos cursos. Essa primazia do ensino deu lugar a uma nova organização institucional, pautada na exigência de projetos de pesquisa no processo de seleção, na formação de linhas e grupos de pesquisa (GAMBOA, 2007). Essas iniciativas foram implementadas no final dos anos de 1980 e têm em comum:

[...] a) a prioridade dada à pesquisa e a diminuição do valor dado às disciplinas obrigatórias; b) **a organização de grupos de estudos e pesquisas, que alteraram as condições institucionais da produção de dissertações e teses** e c) a exigência no processo de seleção para candidatos apresentarem projetos ajustados às linhas de pesquisa dos programas (GAMBOA, 2007, p. 16 grifos meus).

As transformações nas condições institucionais de se fazer pesquisa na pós-graduação e a criação e institucionalização de grupos de pesquisa nas universidades brasileiras teve um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho colaborativo que reverberaram na

produção de teses e dissertações que passaram a ser realizadas com maior celeridade contribuindo para o reaparecimento de estudos sobre currículo, avaliação, metodologia de ensino, política educacional, etc.

De acordo com Gatti (2006, p. 32), no final dos anos de 1990, a consolidação de grupos de pesquisa em algumas subáreas se deu em função “[...] quer por necessidades institucionais à luz das avaliações de órgãos de fomento à pesquisa, quer pela maturação própria de grupos que durante as décadas anteriores vinham desenvolvendo trabalhos integrados”.

Ainda, segundo a autora, é na segunda metade da década de 1990 que se encontram grupos mais ou menos sólidos de investigação, entre os quais Gatti cita os grupos do campo do currículo.

Encontram-se na segunda metade dos anos mil novecentos e noventa alguns grupos mais ou menos sólidos de investigação, por exemplo, em alfabetização e linguagem, aprendizagem escolar, formação de professores, **ensino e currículos**, educação infantil, fundamental e média, educação de jovens e adultos, ensino superior, gestão escolar, avaliação educacional, história da educação, políticas educacionais, trabalho e educação (GATTI, 2006, p. 32).

Para Corrêa (2013, p. 72), a criação e institucionalização de grupos de pesquisa nas instituições de ensino superior foram impulsionados pela consolidação da pós-graduação brasileira.

[...] impulsionaram novos Grupos de Pesquisa, os quais passaram a abrigar mestres, doutores e a comunidade estudantil com o propósito de desenvolver estudos e investigações sobre diversificadas temáticas. Além disso, a fixação e crescimento dessas unidades grupais impactaram não apenas na organização estrutural do espaço em que se localiza a Pós-Graduação no interior das universidades, como, também, na formação de coletivos de pesquisadores, no processo de produção de teses e dissertações, monografias de especialização, trabalhos de conclusão de curso de graduação, iniciação científica e extensão.

Ainda segundo Corrêa (2013, p. 72) “[...] no Brasil os Grupos de Pesquisa gerados nas diversas áreas do saber têm se constituído espaço acadêmico e científico de extrema importância, particularmente na esfera institucional de abrangência das universidades”. O autor considera que as instituições de fomento à pesquisa, como a CAPES e o CNPq, assumem um lugar de destaque na gênese e consolidação dos Grupos de Pesquisa.

[...] seja por meio do incentivo a sua criação visando o fortalecimento das Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação das diversas áreas, ou pelo fato de que realizam a concessão de bolsas de estudos que beneficiam alunos da Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, bem como o patrocínio de eventos e publicações. Incontestável, portanto, o papel estratégico que os Grupos de Pesquisa alcançaram, seja pela sua projeção na significativa elevação de sua quantidade, quanto por sua distribuição materializada nas instituições, ou, ainda, em

razão do contingente de pesquisadores reunidos em torno dessas unidades de cultivo da ciência (CORRÊA, 2013, p. 73).

No grupo, há envolvimento permanente com atividades de produção científica, como por exemplo, nos projetos de pesquisa ou na elaboração de dissertações e teses, entre outros, “[...] a dinâmica desses grupos incide sobremaneira em acúmulos teóricos e pragmáticos traduzidos em artigos em periódicos, livros, e capítulos de livros que circulam em diferentes veículos de propagação do saber científico” (CORRÊA, 2013, p. 136). Por isso, a institucionalização de grupos de pesquisa contribui na consolidação de um determinado campo de conhecimento.

As transformações ocorridas na pós-graduação e a consolidação dos grupos de pesquisa no campo do currículo repercutiram na produção de teses¹³ sobre essa temática conforme podemos depreender a partir de pesquisa realizada junto ao banco de teses da CAPES no período de junho a novembro de 2013¹⁴, na qual identifiquei, no interstício de 1987 a 2012, um total de 365 teses que priorizaram o currículo como campo de estudo.

Os dados relativos ao ano de publicação das 365 teses de doutorado são apresentados na tabela 01:

Tabela 01 – Nº de teses por ano de defesa da tese

ANO	TESES
1987	02
1988	01
1989	-
1990	01
1991	02
1992	01
1993	03
1994	01
1995	03
1996	04
1997	07
1998	06
1999	04
2000	21
2001	12
2002	19
2003	21

¹³ A opção por privilegiar as teses pauta-se pela compreensão de que o doutorado é o momento de consolidação da formação do pesquisador e de definição das temáticas que serão focalizadas pelos futuros doutores.

¹⁴ Durante o levantamento de teses, junto ao Banco de Teses (BT) da CAPES, o sistema passou por um período de manutenção que se estendeu do dia 27 de agosto a 03 de novembro de 2013. Nesse período, o BT sofreu mudanças no sistema que contribuiu para o refinamento da busca no momento de acessar as informações. No novo dispositivo, as pesquisas correspondem aos descritores (diferentemente da versão anterior), além de apresentar dados quantitativos sobre o número teses ou dissertações defendidas, a relação nominal dos orientadores, instituições, programas, área de conhecimento e ano de defesa, bem como dos resumos, palavras-chave e descrição das linhas de pesquisas. Houve, porém, redução no período de abrangência das teses e dissertações publicizadas. Na nova versão do Banco de Teses estão disponíveis apenas pesquisas correspondentes ao período de 2005 a 2012, enquanto, anteriormente, o período correspondia aos anos de 1987 a 2012. Os demais períodos, segundo informação contida no *site* da CAPES, serão incluídos posteriormente, no decorrer das atualizações.

2004	29
2005	24
2006	32
2007	27
2008	41
2009	38
2010	14
2011	24
2012	28
TOTAL	365

Fonte: CAPES, 2013

A partir das informações quantitativas apresentadas na tabela acima, constata-se que a produção acadêmica brasileira de teses sobre currículo no período de 1987 a 2012 foi expressiva, sobretudo a partir de 2000, quando houve um aumento significativo de teses defendidas, totalizando 330 produções, enquanto que no período anterior foram apenas 35. Todavia, nesse período essa produção não manteve regularidade. Como se observa, em 1987, duas (02) teses foram defendidas; em 1988, uma (01) e, em 1989, não houve pesquisa de doutorado defendida sob a temática currículo.

Na década de 1990 começou, timidamente, a aumentar o número de pesquisas realizadas em nível de doutorado sobre currículo no Brasil, mas ainda era incipiente essa produção, destacando-se, nesse período, o ano de 1997 com 07 (sete) trabalhos. Ao todo, nessa década, foram defendidas 32 (trinta e duas) teses. A partir de 1990 houve registro de pesquisa em todos os anos, porém de forma difusa.

Mas, foi, sobretudo, no primeiro decênio dos anos 2000 que a realização de pesquisas sobre currículo ganhou proeminência; destacam-se, principalmente, os anos de 2000 com 21 (vinte e uma) teses, 2004 com 29 (vinte e nove), 2006 com 32 (trinta e duas) e 2008 com 41 (quarenta e um) trabalhos. Em 2008, houve mais teses defendidas do que em toda a década de 1990. Nota-se que a produção de teses cresceu vertiginosamente após o ano 2000, quando foram defendidas 264 (duzentas e sessenta e quatro) teses.

Nesse período, aumentou também o número de programas de pós-graduação. De acordo com Sousa e Bianchetti (2007, p. 395) “Em maio de 2007, a área de educação contava com 83 programas recomendados pela CAPES, reconhecidos pelo CNE e homologados pelo Ministério da Educação (MEC). Desses, 36 oferecem o doutorado, além do mestrado”.

Na tabela 02, apresento a evolução do número de teses defendidas cujo foco de investigação é o currículo.

Tabela 02 – N° de teses por ano e instituições de pesquisa (1987-1995)

IES	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
USP	02				01		01		01
UNICAMP		01							01
UFRJ				01					01

FUP					01				
PUC-SP						01	02		
UFRGS								01	
TOTAL	02	01	-----	01	02	01	03	01	03

Fonte: CAPES, 2013

Em 1987, foram defendidas 02 (duas) teses, ambas na Universidade de São Paulo (USP), sendo uma na área de conhecimento Saúde Coletiva e outra na Educação. Em 1988, houve apenas uma tese defendida, desta feita, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Educação. Em 1989, não consta no Banco de Teses da CAPES nenhum registro de pesquisa de doutorado sobre a temática.

No final da década de 1980, as pesquisas sobre currículo se localizavam no Estado de São Paulo e em duas universidades públicas USP e UNICAMP. Não houve, porém, uma regularidade nessa produção, pois não se manteve a sequência de pesquisas sobre currículo em ambas as universidades.

Em 1990, foi defendida uma tese na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de conhecimento Educação. Foi a primeira pesquisa registrada no Estado do Rio de Janeiro sobre currículo, bem como a terceira Universidade a desenvolver pesquisa sobre essa temática.

De 1991 a 1995, houve certa regularidade na conclusão de pesquisas sobre currículo com a realização de 10 (dez) trabalhos. Observa-se, do mesmo modo, a ampliação do número de universidades que passaram a desenvolver investigações sobre essa temática, além da USP, UNICAMP e UFRJ, há registro de uma pesquisa realizada na Fundação Universidade de Pernambuco (FUP), na área de conhecimento Odontologia; três na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sendo uma na área de Serviço Social e duas na área de Educação e uma na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Educação.

Embora houvesse regularidade na realização de pesquisas sobre currículo na primeira metade da década de 1990, ainda eram poucas as produções que versavam sobre essa temática. Todavia, ampliou-se o número de instituições – passaram de três para seis –, assim como o registro de pesquisa nos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, além de São Paulo e Rio de Janeiro. Neste momento, além da região Sudeste, também no Nordeste e no Sul do país começou-se a desenvolver pesquisas sobre currículo.

No período subsequente, aumentou o número de instituições que passou a desenvolver pesquisas sobre currículo e, conseqüentemente, houve também a expansão do número de pesquisas realizadas, conforme especificado na tabela a seguir.

Na segunda metade da década de 1990 foram defendidas 24 (vinte e quatro) teses correspondendo a um aumento de 218% em relação ao primeiro período, confirmando a tendência de aumento na realização de pesquisa sobre currículo. Esse acréscimo na produção foi acompanhando pela ampliação do número de instituições que passaram a se dedicar a investigar o currículo no Brasil.

Tabela 03 – Nº de teses por ano e instituições de pesquisa (1996-2005)

IES	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
USP	01		02		08	05	02	03	06	04
PUC-SP	01	01			06	04	06	02	10	07
UNICAMP	01	01		01	03		02	02	03	05
UFSCar		01					01			
UFRJ	01	02					01			
UFSC		01			01	01		01	01	01
UFC		01	01					01		03
UNESP			02	02			05	01	03	02
PUC-CAMPINAS			01		01					
PUC-RIO										01
UFRGS				01	01	02		04		
UFMG					01		01	01	01	
UFAL							01			
INPE								01		
EST								01		
UFBA								02	02	
UNIMEP								01		
UNB								01	01	
UGF									01	
UFF									01	
UFPR										01
TOTAL	04	07	06	04	21	12	19	21	29	24

Fonte: CAPES, 2013

Em 1996 mantiveram-se as pesquisas na USP, PUC-SP, UNICAMP e UFRJ com um trabalho concluído em cada instituição. No ano de 1997, porém, novas instituições passam a apresentar teses na área do currículo, a saber: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Ceará (UFC) com uma pesquisa realizada em cada instituição. Destaca-se, nesse ano, a UFRJ com a conclusão de duas teses.

Em 1998 e 1999 ocorreu a redução de 25% no número de trabalhos concluídos, em relação ao ano anterior quando foram defendidas 07 (sete) teses. No ano de 1998, encontrei trabalhos em apenas 04 (quatro) universidade, na USP e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) com 2 (duas) teses em cada instituição, UFC e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) com uma tese. Já em 1999, apenas 04 (quatro) trabalhos foram concluídos, houve mudanças no quadro das universidades. A

UNESP manteve a conclusão de duas teses, UNICAMP com uma tese e a UFRGS, depois de cinco anos da defesa da primeira tese sobre currículo (1994), apresentou também um trabalho.

No ano de 2000, ocorreu o primeiro grande salto no número de trabalhos realizados sob a temática *currículo* perfazendo um total de 21 teses; desse total, 18 (dezoito) foram defendidas no Estado de São Paulo, sendo 08 (oito) na USP, 06 (seis) na PUC-SP, 03 (três) na UNICAMP e 1 (uma) na PUC-CAMPINAS, correspondendo a 85,71% das pesquisas. As demais 03 (três) pesquisas foram realizadas UFSC, UFRGS e UFMG com uma tese em cada instituição.

Em 2001, houve uma redução significativa no número de trabalhos concluídos: foram 12 (doze) no total, correspondendo a um decréscimo de 42,86%. As instituições que apresentaram pesquisas neste ano foram apenas 04 (quatro), a saber: USP, com 05 (cinco) trabalhos; PUC-SP, com 04 (quatro); UFSC e UFRGS com 01 (um) trabalho concluído em cada universidade.

Em 2002, houve novamente aumento no número de teses defendidas, perfazendo um total de 19 (dezenove), correspondendo a um aumento de 158% em relação ao ano anterior. Da mesma forma, ampliou-se o número de instituições que desenvolveram pesquisas sobre a temática em foco, no total foram 08 (oito), PUC-SP 06 (seis), UNESP 05, USP, UNICAMP, 02 (dois) cada, UFSCar, UFRJ, UFMG e Universidade Federal de Alagoas – UFAL com 01 (um) respectivamente.

No ano subsequente, foram concluídos 21 (vinte e uma) teses, em 13 (treze) instituições. Manteve-se, portanto, a perspectiva de aumento dessas produções, bem como a ampliação no número de instituições que promoveram pesquisa sobre currículo: de 08 (oito) passou para 13 (treze). Foram realizadas 04 (quatro) pesquisas na UFRGS; 03 (três) na USP; 02 (dois) na PUC-SP; Universidade Federal da Bahia – UFBA e UNICAMP; 01 (uma) na UFSC, UFC, UNESP, UFMG, Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais (INPE); Escola Superior de Teologia (EST), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Universidade de Brasília (UNB), respectivamente. Identifiquei as primeiras pesquisas na UFBA, INPE, EST, UNIMEP e UNB.

Em 2004, foram concluídas 29 (vinte e nove) teses em 10 (dez) instituições de ensino, houve aumento no número de produções e diminuição no quantitativo das instituições. Das 29 (vinte e nove) teses, 10 (dez) foram defendidas na PUC-SP; 06 (seis) na USP; 03 (três) na UNICAMP e UFC; 02 (duas) na UFBA e 01 (uma) na UFSC, UFRGS, UNB, Universidade Gama Filho (UGF) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Os programas de pós-graduação da PUC-SP e da USP contabilizam 55% das pesquisas realizadas nesse ano.

No ano seguinte, novamente verificou-se redução no número de teses defendidas, passando de 29 (vinte nove) para 24 (vinte e quatro) – percentualmente, um declive de 17,25%. Do mesmo modo, diminuiu, também, o número de instituições: de 10 (dez) passou para oito (oito), correspondendo a um percentual de 20% de retração dos valores.

Em 2006, novamente houve ampliação no número de teses defendidas: passou de 24 (vinte quatro) para 32 (trinta e dois), o que corresponde, em termos percentuais, a um aumento de 33%. Com relação às instituições, o número passou de 08 (oito) para 14 (quatorze) representando, percentualmente, um aumento de 75%. Das 32 teses, 06 (seis) foram defendidas na UNICAMP; 05 (cinco) na PUC-SP; 03 (três) na USP, UFC e UFPB; 02 (duas) na UFRJ, UFRGS e UERJ; 01 (uma) na UFSC, UNESP, PUC-RIO, UFMG, UFBA e Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

No ano subsequente, houve uma retração no número de teses defendidas – muito embora tenha se mantido o mesmo número de instituições – caiu de 32 (trinta e dois) para 27 (vinte e sete). Foram defendidas 07 (sete) teses na PUC-SP; 03 (três) na USP e UFSCar; 02 (duas) na UFSC, UFC e UERJ e 01 (uma) na UNICAMP, UFRJ, UNESP, UFMG, UNIMEP, UFF, UFPE e UFRN.

Tabela 04 – Nº de teses por ano e instituições de pesquisa (2006-2012)

IES	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
USP	03	03		04	01	02	03
PUC-SP	05	07	11	05	06	09	05
UNICAMP	06	01	05	02		01	02
UFSCar		03	02				
UFRJ	02	01		01			02
UFSC	01	02	03	02			
UFC	03	02		01	02	02	
UNESP	01	01	02	02			
PUC-CAMPINAS							
PUC-RIO	01		03		01		
UFRGS	02		04	01		01	02
UFMG	01	01	02			01	
UFAL						01	
INPE							
EST							
UFBA	01			03		01	03
UNIMEP		01				01	
UNB						01	02
UGF							01
UFF		01	02	01		01	
UFPR				03			
UFPB	03			01			01
UERJ	02	02	01	04	01	01	01
UMESP	01						
UFPE		01	03		01		
UFRN		01	01				
UFG			01	01			

UFES			01	04	02	01	01
UNISINOS				01			
FIOCRUZ				02			
UNIR						01	
UNEB							01
IMPA							01
UFPEL							01
UFPA							01
UFSM							01
TOTAL	32	27	41	38	14	24	28

Fonte: CAPES, 2013

O ano de 2008 correspondeu ao ano com maior número de teses concluídas: foram 41 (quarenta e uma) no total; em termos percentuais houve um aumento de 55,55% em relação ao ano anterior. As teses ficaram assim distribuídas: 11 (onze) na PUC-SP, 05 (cinco) na UNICAMP, 04 (quatro) na UFRGS, 03 (três) na UFSC, PUC-RIO e UFPE; 02 (duas) na UFSCar, UNESP, UFMG e UFPR; 01 (uma) na UERJ, UFRN, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em 2009 foram defendidas 38 (trinta e oito) teses em 17 (dezessete) instituições de ensino. Esse foi o ano em que registramos o maior número de instituições que realizaram pesquisas sobre currículo; esse quantitativo, porém, não representou aumento no número de pesquisas realizadas. Foram 05 (cinco) na PUC-SP; 04 (quatro) na USP, UERJ e UFES; 03 (três) na UFBA e UFPR; 02 (duas) na UNICAMP, UFSC, UNESP e FIOCRUZ e 01 (uma) na UFRJ, UFC, UFRGS, UFF, UFPB, UFG e UNISINOS.

No período do acesso e consulta aos textos das teses concluídas, no ano 2010 houve mudanças no Banco de Teses da CAPES as quais provocaram alterações no quantitativo de teses disponíveis no sistema por não atender ao novo formato do sítio eletrônico oficial, fato que implicou na redução significativa de teses quando comparado ao ano anterior (2009), em 64%.

No ano de 2010 foram defendidas 14 teses em sete instituições de ensino superior, quais sejam: 06 (seis) na PUC-SP; 02 (duas) na UFC e UFG; 01 (uma) na USP, PUC-RIO, UFBA e UFPE.

No ano posterior, há um número maior de teses disponíveis no BT: ao todo, foram 24 (vinte e quatro), distribuídas em 14 instituições de ensino superior, sendo: 09 (nove) na PUC-SP; 02 (duas) na USP e UFC; 01 (uma) na UNICAMP, UFRGS, UFMG, UFAL, UFBA, UNIMEP, UFF, UERJ, UFES e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Somente em 2011 ocorre o primeiro registro de tese na Região Norte, mais especificamente, na Universidade Federal de Rondônia.

Em 2012 foram concluídas 28 (vinte e oito) teses em 16 (dezesesseis) instituições de ensino superior, a saber: 05 (cinco) na PUC-SP; 03 (três) na USP e UFBA; 02 (duas) na UNICAMP, UFRJ, UFRGS e UNB; 01 (uma) na UGF, UFPB, UERJ, UFES, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em 2012 houve registro de pesquisas em cinco instituições que ainda não constavam neste relatório, quais sejam: UNEB, IMPA, UFPEL, UFPA e UFSM. Dentre estas, destaco a UFPA por apresentar a segunda pesquisa sobre currículo na região Norte e a primeira no Pará.

Considero que a profusão das pesquisas sobre currículo está relacionada à consolidação dos programas de pós-graduação e à institucionalização da temática currículo enquanto campo investigativo que aguça a curiosidade dos pesquisadores em formação e dos orientadores que conduzem a escrita desses trabalhos científicos.

1.2. GRUPOS DE PESQUISA EM CURRÍCULO CADASTRADOS NO DIRETÓRIO DE GRUPOS DO CNPQ: ESBOÇO DE UM MAPA

No entendimento de Ferreira Junior (2010, p. 12), o grupo de pesquisa “[...] se define como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente, no qual o fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico e tecnológico”.

Para Gatti (2005, p. 124)

O pesquisador não trabalha sozinho, nem produz sozinho. A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referências temáticas, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referências torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para a sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam na vivência e convivência com pesquisadores mais maduros.

De acordo com Gatti (2005), a intercomunicação entre pesquisadores é fundamental para a formação do pesquisador iniciante, bem como a consolidação das redes de trocas de ideias. A autora destaca a importância dos grupos de referências temáticas para o desenvolvimento do conhecimento científico. Por isso, o envolvimento em grupos de pesquisa

é essencial para a vivência da pesquisa, a convivência com pesquisadores mais experientes, a formação de uma base sólida de referências teóricas.

Observa-se que, no campo do currículo, a emergência de grupos de pesquisa ganha proeminência, sobretudo, no primeiro decênio do século XXI, mais especificamente, a partir de 2002, conforme dados extraídos do Diretório de Grupos do CNPq.

No quadro abaixo, apresento a relação nominal dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos, no período histórico de 1992 a 2013, que tematizam o *currículo*.

Quadro 01: Relação dos Grupos de Pesquisa sobre *currículo* cadastrados no CNPq

Nº	GRUPOS
1.	Cultura, Currículo e Práxis Pedagógica
2.	Políticas Contemporânea de Currículo e Formação Docente
3.	GP 100 (GPCEM) – Grupo De Pesquisa Currículo E Educação Matemática
4.	Grupo de Estudo e Pesquisas Em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporânea
5.	Grupo De Pesquisa Currículo, Formação E Práticas Escolares
6.	Currículo, Gênero E Docência
7.	Conhecimento, Currículo E Formação Humana
8.	Estudos Curriculares Em Educação Matemática
9.	Gedeb: Grupo De Estudos Sobre Docência E Educação Básica: Currículos, Políticas E Profissionalização Docência
10.	Gestão, Currículo E Políticas Educativas
11.	Núcleo De Estudos Sobre Currículo, Cultura E Sociedade
12.	Grupo Interdisciplinar De Pesquisa: Currículo, Inclusão E Direitos Humanos
13.	Cultura, Currículo E Prática Educativa
14.	Formace – Formação, Currículo E Ensino
15.	Educação Social, Currículo E Formação De Educador – Gescforme
16.	Escola, Currículo, Formação E Trabalho Docente
17.	Currículo, Práticas Pedagógicas E Tecnologias No Ensino De Geografia
18.	Currículo, Eja E Diversidade Cultural
19.	Currículo E Práticas Educativas
20.	Grupo De Pesquisa Em Educação E Currículo – Gpec
21.	Grupo De Pesquisa Em Sociologia Do Trabalho, Currículo E Formação Humana
22.	Investigação Em Química, Filosofia E Currículo
23.	Núcleo De Estudos Em Currículo, Didática E Processos Formativos – Neprof
24.	Geografia, Docência E Currículo
25.	Gestão, Currículo E Avaliação De Políticas Educacionais
26.	Grupo De Estudos E Pesquisas Em Currículo E Conhecimento Escolar
27.	Formacce Em Aberto – Grupo De Estudo Em Currículo E Formação
28.	Atos De Currículo, Complexidade E Tecnologia Em Educação À Distância - Acomtece
29.	Competências: Aprendizagens Necessárias E Currículo
30.	Currículo, Atividades Docentes E Subjetividades
31.	Currículo E Avaliação Educacional
32.	Grupo De Estudo E Pesquisa Em Currículo E Tecnologias Educacionais
33.	Nepec: Núcleo De Estudos E Pesquisa Em Currículo
34.	Grupo De Estudo E Pesquisa Sobre Currículo E Formação De Professores Na Perspectiva Da Inclusão – Includere
35.	Currículo E Tecnologia Educacional – Gpcurte
36.	Cotidiano Escolar E Currículo
37.	Currículo, Docência E Cultura
38.	Nec – Núcleo De Estudos De Currículo
39.	Núcleo De Pesquisa E Estudos Em Currículo
40.	Políticas De Currículo E Cultura
41.	Grupo De Estudo E Pesquisa Em Avaliação E Currículo – Gepac
42.	Formação De Professores, Currículo E Cotidiano Escolar
43.	Currículo Formação E Educação Em Direitos Humanos
44.	Currículo E Processos De Formação Em Saúde
45.	Currículo E Desenvolvimento Profissional Docente Em Matemática
46.	Formação De Professores E Paradigmas Curriculares
47.	Forchild – Formação De Professores: Currículo, História, Linguagem E Desenvolvimento Profissional.
48.	Currículo, História E Poder
49.	Currículo: Questões Atuais
50.	Avaliação De Inovações Curriculares
51.	Currículo E Formação Docente
52.	Grupo De Estudo E Pesquisa Sobre Currículo E Culturas – Gecc
53.	GHISEMAHCC- História Da Educação Matemática: Aspectos Históricos, Curriculares E Culturais
54.	Currículo Em Movimento: A Educação E Seu Potencial Transformador
55.	Currículos, Cotidianos, Culturas E Redes De Conhecimentos
56.	Educação: Ensino E Currículo
57.	Educação Física: Formação Docente, Currículo E Intervenção Pedagógica
58.	Grupo De Estudo E Pesquisa Em Ensino E Currículo
59.	Grupo De Estudo E Pesquisa Em Políticas Curriculares
60.	Currículo, Práticas Pedagógicas E Formação De Professores

Fonte: CNPq, 2013.

A partir da nomeação dos Grupos de Pesquisa, constatei que o currículo está imbricado a várias temáticas e a diferentes aportes teóricos. Tal interseção evidencia que o campo do currículo está aberto a novos constructos e preocupações epistemológicas.

A temática mais recorrente nos sessenta grupos pesquisados é a **formação de professores**: 16 (27%) grupos associam currículo e formação docente e, juntamente com essas duas categorias, fazem referência à prática, ao ensino, à educação social, ao trabalho docente, à didática, à inclusão, ao cotidiano escolar, aos direitos humanos, à linguagem, à educação física, à prática pedagógica, ou ainda, à saúde. Essa relação evidencia que os grupos de pesquisa do campo do currículo têm como foco de suas preocupações epistemológicas, sobretudo, a formação docente.

Depreende-se, a partir da nomeação dos grupos de pesquisa do campo do currículo, que a relação com a formação docente é consubstanciada pela preocupação com o contexto da prática de ensino. Desse modo, a tematização da prática constitui o principal dispositivo que une a formação ao currículo. Neste sentido, a prática pedagógica é uma das temáticas mais imbricadas ao currículo, haja vista que quando se nomeia a formação de professores como temática de estudo, de forma direta e/ou indireta, objetiva-se problematizar o terreno da prática.

Outra temática que também é recorrente nos grupos citados é a **cultura**. Dos sessenta grupos, oito (13,3) apresentam a cultura como campo de investigação. Currículo e cultura estão relacionados à prática educativa, contemporaneidade, Educação de Jovens e Adultos, docência, cotidiano, sociedade e redes de conhecimentos.

Há quatro grupos (6,7%) que tematizam **currículo e matemática**, mais especificamente, educação matemática, história da educação matemática e desenvolvimento docente em matemática.

A **avaliação** também está entrelaçada ao currículo, três grupos (5%) focalizam essa relação, mais especificamente, a avaliação educacional e a avaliação de inovações curriculares. A **gestão** é focalizada em dois grupos (3,3%), os quais relacionam-na a políticas educativas e avaliação de políticas educacionais. Por sua vez, a **política curricular** é focalizada por três grupos (5%) de pesquisa.

Existem três grupos (5%) que focalizam **estudos e pesquisas em currículo**, sem relacioná-lo a outros campos epistemológicos. A **docência** é discutida em dois grupos (3,3%), nos quais são tematizados currículo, gênero e docência, docência e educação básica.

Dois grupos (3,3%) discutem **currículo e tecnologias educacionais** e um deles relaciona as tecnologias e a educação à distância. Dois grupos (3,3%) abordam o **cotidiano**

escolar, sendo que um o relaciona à formação de professores. A temática direitos humanos é focalizada por um grupo, assim também como a sociologia, a geografia, a história, a química e a física.

As temáticas apresentadas na nomeação dos grupos de pesquisa circulam em torno de categorias e áreas. As categorias são: formação de professores, prática de ensino, cultura, avaliação, gestão, política curricular, docência, tecnologias educacionais, educação a distância, Educação de Jovens e Adultos, cotidiano e direitos humanos E as áreas são: Educação, Matemática, Sociologia, Geografia, Educação Física e Química.

As temáticas abordadas nos nomes dos Grupos de Pesquisa elencados, levaram-me a afirmar que as preocupações curriculares perpassam vários campos de saber. Todavia, essa diversidade provoca certa imprecisão acerca do que trata especificamente o campo do currículo. Por outro lado, talvez não seja possível pensar o currículo como um campo engessado, focalizado em uma temática, mas como um campo plural, transdisciplinar, aberto a novas perguntas e contribuições.

A escolha da formação docente como temática que compõe a nomeação dos grupos de pesquisa, por parcela significativa destes (27%), reflete a preocupação dos pesquisadores com as transformações promovidas pelas reformas educacionais ocorridas na década de 1990, a partir da aprovação da LDB Nº 9.394/96 e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Para Campos (2004, p. 85) “De 1996 a 2002, foi profícua a produção de documentos, textos e leis pelas instâncias governamentais tratando da reforma da formação de professores”.

Ainda para Campos (2004), as críticas advindas de instâncias governamentais sobre a formação docente ofertada nas institucionais de ensino superior, sobretudo nas universidades, por considerá-las academicistas, colocaram em xeque o modelo de formação vigente naquele momento, considerando-o inadequado para atender às exigências advindas das transformações econômicas, políticas e sociais.

Observa-se que a formação docente ganhou primazia no processo de redefinição da estrutura do Estado brasileiro, com reverberações na economia, política, sociedade e na educação, tornando-se, portanto, parte constitutiva desse processo. Para Popkewitz (1997, p. 40), ao nível ideológico da retórica oficial

[...] os professores deveriam exercer a sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade. A afirmação pode ser importante no quadro de reestruturação do sistema educativo. É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação de currículos, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais

que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores. No entanto, falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa foi determinada historicamente.

No contexto da reforma educacional, a formação docente é tomada como ponto principal para fomentar as transformações necessárias na prática de ensino. No entanto, não se questionaram os problemas estruturais que, historicamente, configuram a realidade das escolas brasileiras e as estratégias para resolvê-los.

Para Bertolo (2009, p. 171)

Estudar as reformas educativas focalizando a formação decorre, portanto, de um duplo movimento. O primeiro diz respeito ao papel estratégico ocupado pelos docentes nas reformas educativas, na medida em que estes são os maiores responsáveis pela concretização das políticas educacionais e curriculares. [...]. O segundo volta-se para o entendimento da reforma como parte do processo de regulação social (BERTOLO, 2009, p. 168).

O(a) professor(a) passa a ser fundamental no texto da reforma educativa, justamente porque ser considerado(a), teoricamente, o(a) responsável, pela materialização das políticas nacionais, sobretudo da política curricular. Porém, essa concepção de transposição direta das ações pensadas no âmbito dos órgãos governamentais para o terreno da prática da sala de aula, exclui as vicissitudes e resistências que esse movimento pode sofrer.

[...] então as reformas que concebem aos professores maior autonomia e responsabilidade requerem um exame sistemático sobre o modo como as práticas de ensino, as concepções de avaliação e os padrões sociais escolares podem limitar ou restringir a ação do professor e influenciar sua formação. Não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia (POPKEWITZ, 1997, p. 42).

Se, por um lado, a centralidade da formação docente evidencia a importância que os professores assumem no contexto da reforma educacional, por outro, coloca em relevo a escola, o processo de ensino-aprendizagem, as concepções de gestão e avaliação. Por sua vez, a prática pedagógica torna-se o ponto de confluência dos esforços governamentais para dar materialidade às transformações econômicas, políticas e sociais.

No quadro 02, relaciono os grupos de pesquisa às áreas do conhecimento com as quais os mesmos estão vinculados.

Quadro 02: Grupos de pesquisa por área de conhecimento

GRANDE ÁREA	ÁREA DO CONHECIMENTO	Nº DE GRUPOS
Ciências Agrárias	-	-
Ciências Biológicas	-	-
Ciências da Saúde	Saúde Coletiva	01
	Educação Física	01
Ciências Exatas e da Terra	-	-

Ciências Humanas	Educação	56
	Geografia	02
Ciências Sociais Aplicadas	-	-
Engenharias	-	-
Linguística, Letras e Artes	-	-

Fonte: CNPq, 2013.

Os grupos de estudo e pesquisa na área do currículo concentram-se em duas grandes áreas: Ciências da Saúde e Ciências Humanas. Na grande área de Ciências da Saúde existem dois grupos, um em Saúde Coletiva e outro em Educação Física. Na grande área de Ciências Humanas existem cinquenta e oito grupos, sendo dois na área de Geografia e cinquenta e seis na área de Educação. Percentualmente, a Educação responde por 93,33% do total de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos; a área de Geografia por 3,4%; a da Saúde Coletiva por 1,7% e a da Educação Física igualmente por 1,7%.

Os Grupos de Pesquisas cadastrados no Diretório de Grupo do CNPq concentram-se em apenas quatro áreas de conhecimento: Educação, Geografia, Ciências da Saúde e Educação Física. Embora as pesquisas sejam realizadas em diversas áreas, elas somente estão vinculadas a grupos de pesquisa nas quatro áreas supracitadas.

Nota-se, pois, que os Grupos de Pesquisas são expressivos no campo da Educação. Por isso, a Educação é uma das áreas que mais tem contribuído para a consolidação do campo do currículo, seja por meio da realização de pesquisas que focalizam o tema ou pela organização de grupos de pesquisas.

1.3. EXERCÍCIO DA LIDERANÇA DO GRUPO SEGUNDO O GÊNERO

A institucionalização dos grupos de pesquisa permitiu aos docentes congregar pesquisadores, alunos e técnicos com o propósito de desenvolver pesquisas sobre diversas temáticas (CORRÊA, 2012). Nesse espaço acadêmico, o líder de pesquisa exerce um papel imprescindível no processo de consolidação das ações dos grupos. Para Hayashi (2007, p. 109), segundo a visão do CNPq,

[...] o pesquisador líder do grupo é o personagem que detém a liderança acadêmica e intelectual naquele ambiente de pesquisa. Normalmente, tem a responsabilidade de coordenação e planejamento dos trabalhos de pesquisa do grupo. Sua função aglutina os esforços dos demais pesquisadores e aponta horizontes e novas áreas de atuação dos trabalhos.

O exercício da liderança nos grupos de pesquisa no campo do currículo é majoritariamente praticado por mulheres, conforme podemos identificar a partir do quadro 03, onde apresento a relação nominal dos líderes dos grupos de pesquisa.

Quadro 03: Relação nominal dos líderes de grupo de pesquisa

LÍDERES	
1. Adreana Dulcina Platt	46. Márcia Serra Ferreira
2. Adriana Regina De Jesus	47. Márcio Antônio Da Silva
3. Adriana Rocely Viana Da Rocha	48. Marcos Antônio Pinto Ribeiro
4. Alessandra David	49. Marcos Tarciso Masetto
5. Alessandra Santos De Assis	50. Marger Da Conceição Ventura Viana
6. Alice Ribeiro Casimiro Lopes	51. Maria Alice Melo
7. Alvaro Luiz Moreira Hypolito	52. Maria Cecília Lorea Leite
8. Ana Cláudia Da Silva Rodrigues	53. Maria De Lourdes Rangel Tura
9. Andréa Rosana Fetzner	54. Maria Ines Galvão F. Marcondes Souza
10. Anna Rosa Fontella Santiago	55. Maria Josefa De Souza Távora
11. Antônia Sueli Da Silva Gomes Temoteo	56. Maria Manuela Alves Garcia
12. Antônio Flávio Barbosa Moreira	57. Maria Zuleide Da Costa Pereira
13. Antonio Pereira	58. Marilene Andrade Borges
14. Aura Helena Ramos	59. Mário Medeiros Da Silva
15. Balduino Antonio Andreola	60. Marise Marçalina De Castro Silva Rosa
16. Carlos Eduardo Ferraço	61. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
17. Carmen Teresa Kaiber	62. Marlucy Alves Paraíso
18. Célia Regina Teixeira	63. Mauro Sérgio Da Silva
19. Ciro De Oliveira Bezerra	64. Mere Abramowicz
20. Claudia De Oliveira Fernandes	65. Milton Rosa
21. Claudia Lisete Oliveira Roenwald	66. Natalina Aparecida Laguna Sicca
22. Darlize Teixeira De Mello	67. Neide Cavalcante Guedes
23. Didima Maria De Mello Andrade	68. Nilda Guimaraes Alves
24. Douglas Da Silva Tinti	69. Noeli Valentina Weschenfelder
25. Elizabete Conceição Santana	70. Odiva Silva Xavier
26. Everardo Paiva De Andrade	71. Ozerina Victor De Oliveira
27. Gelta Terezinha Ramos Xavier	72. Paulo Sérgio De Almeida Correa
28. Genylton Odilon Rego Da Rocha	73. Raimundo Lenilde De Araújo
29. George França Dos Santos	74. Rita De Cássia Cavalcanti Porto
30. Geórgia Moreira De Oliveira	75. Rita De Cassia Prazeres Fragella
31. Gideon Borges Dos Santos	76. Roberto Sidnei Alves Macedo
32. Hilda Mara Lopes Araújo	77. Rodrigo Ferreira Rodrigues
33. Idelsuite De Sousa Lima	78. Rosa Maria Hessel Silveira
34. Ilma Vieira Do Nascimento	79. Rosemary Ferreira Da Silva
35. Inês Barbosa De Oliveira	80. Rosolino Neto De Souza Vila Real
36. Isabel Franchi Cappelletti	81. Ruth Pavan
37. Janete Magalhaes Carvalho	82. Ruy Cesar Pieropaolo
38. Jenaice Israel Ferro	83. Sandra Lucia Escovedo Selles
39. Jorcelina Elisabeth Fernandes	84. Sônia Maria Lira Ferreira
40. José Fernando Manzke	85. Tatiane Castro Dos Santos
41. José Roberto Alves Da Silva	86. Tatiane De Lucena Lima
42. Joseval Dos Reis Miranda	87. Teodoro Adriano Costa Zanardi
43. Laura Cristina Vieira Pizzi	88. Virginia Alonso Hortale
44. Lucíola Licínio De Castro Paixão Santos	
45. Mara Rejane Vieira Osório	

Fonte: CNPq, 2013.

Os 60 (sessenta) grupos de pesquisas elencados são liderados por 88 (oitenta e oito) líderes. Destes, vinte e oito (47%) grupos são liderados por dois pesquisadores, uma pesquisadora – Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – divide a liderança em dois grupos: *Currículo e Formação Docente* e *Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Currículo e Culturas* (GECC) e os demais (53%) têm somente um líder. É significativo o quantitativo de pesquisadores que lideram grupos de pesquisa no campo do currículo, sendo tal liderança, majoritariamente, exercida por uma pessoa.

Quando se faz a distribuição da liderança de acordo com o sexo, constata-se que as mulheres lideram a maioria dos grupos de pesquisa no campo do currículo, conforme dados apresentados no quadro 04.

Quadro 04: Distribuição dos líderes de grupos de pesquisa segundo o sexo

SEXO	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
MASCULINO	29	33%
FEMININO	59	67%
TOTAL	88	100%

Fonte: CNPQ, 2013

Os indicadores evidenciam que as mulheres lideram 59 (cinquenta e nove) grupos, enquanto que os homens detêm 29 (vinte e nove) lideranças. Porém, em seis grupos liderados por mulheres, o segundo líder é do sexo masculino; do mesmo modo, em cinco grupos liderados pelo sexo masculino a segunda liderança é exercida por mulheres. Ou seja, em 11 (onze) grupos a liderança é compartilhada por mulheres e homens.

A representatividade docente na liderança de grupos de pesquisas certificados pela instituição, segundo o sexo, apresenta uma configuração que se assemelha aos resultados da pesquisa apresentada por Hayashi (2007): “[...] em que se constatou serem 69 (65,1%) mulheres e 37 (35,9%) homens líderes dos grupos de pesquisa em História da Educação [...]”.

No quadro 05, apresento a distribuição dos líderes por sexo, no período histórico analisado, considerando o ano de criação dos grupos.

Quadro 05: Distribuição dos pesquisadores líderes de grupo segundo o sexo - 1992-2002.

Sexo	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Masculino	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Feminino	01	-	-	-	02	02	-	-	-	02	06
Total	02	-	-	-	02	02	-	-	-	02	08

Fonte: CNPQ, 2013

Ao analisar a relação entre líderes de grupos de pesquisa segundo o sexo, considerando o ano de criação dos grupos e pude constatar que a predominância da liderança feminina é marcante desde o início da institucionalização dos grupos de pesquisa, no campo do currículo. No interstício de 1992 a 2002, dos 16 (dezesseis) líderes, 13 (treze) são mulheres, que percentualmente representam 81,25% do total do período e 3 (três) são homens que correspondem a 18,75%.

Esses 10 anos foram significativos para as discussões no campo do currículo, várias transformações ocorreram na política educacional e, em particular, na política curricular. Por exemplo, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em novembro de 1995, foi publicado a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro segmento do ensino fundamental e, com isso, se intensificou o debate sobre as propostas curriculares oficiais no Brasil. Após essa

publicação, muitas outras se seguiram: diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis de ensino, PCN para o segundo segmento do ensino fundamental e para o ensino médio, referenciais para a educação infantil, para a educação de jovens e adultos, para a educação indígena, temas transversais, PCN em ação, PCN+. Tais documentos foram publicados simultaneamente à implementação de um conjunto de ações que configuraram as denominadas políticas de currículo nacional (LOPES; MACEDO, 2006, p. 7).

A institucionalização desses documentos na estrutura do Estado brasileiro, por meio de uma política nacional de reforma curricular, colocou o currículo em proeminência no cenário nacional. Do mesmo modo, outros documentos também contribuíram para esse processo que, segundo Lopes (2006), caracteriza-se pela centralização do currículo por meio da implantação de um currículo nacional, sobretudo, a partir da LDBEN nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A elaboração e implementação dos documentos acima citados demonstram a importância que o currículo assumiu no âmbito do Estado, tornando-se o principal instrumento da reforma educacional.

Quadro 06: Distribuição dos pesquisadores líderes segundo o sexo – 2003 - 2013

Sexo	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Masculino	-	03	02	02	01	04	02	03	03	01	05
Feminino	04	03	01	01	09	02	03	15	03	03	02
Total	04	06	03	03	10	06	5	18	06	04	07

Fonte: CNPQ, 2013.

No período de 2003 a 2013, dos 72 (setenta e dois) líderes elencados, 46 (quarenta e seis) são mulheres e 26 (vinte e seis) são homens. Em termos percentuais, as mulheres representam 64% e os homens 36%. Embora tenha ocorrido um aumento no número de homens na liderança de grupos de pesquisa em relação ao primeiro período analisado (pois passou de 18,75% para 36%), esse quantitativo ainda é inferior em relação ao número de mulheres. Esses dados demonstram que a liderança de grupos de pesquisa, no campo do currículo, tem sido exercida, preponderantemente, por mulheres em todos os períodos analisados.

1.4. VÍNCULO INSTITUCIONAL

O mapeamento dos grupos de pesquisa por região revelou que a criação de grupos de pesquisa não se deu de forma regular, principalmente, na década de 1990 do século XX. Somente a partir da primeira década do século XXI esse quadro começou a mudar, com a criação de grupos de pesquisa em todas as regiões brasileiras.

No interstício de 1992 a 2013 foram criados 60 (sessenta) grupos de pesquisa, os quais estão fixados nas cinco regiões brasileiras, conforme distribuição anual apresentada nos

quadros 07, 08 e 09.

Quadro 07: Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica - 1992-1999

REGIÃO	GRUPOS 1992	GRUPOS 1993	GRUPOS 1994	GRUPOS 1995	GRUPOS 1996	GRUPOS 1997	GRUPOS 1998	GRUPOS 1999
NORTE	-	-	-	-	-	-	-	-
NORDESTE	-	-	-	-	-	-	-	-
SUDESTE	01	-	-	-	-	01	-	-
SUL	-	-	-	-	01	-	-	-
CENTRO- OESTE	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: CNPQ, 2013

A distribuição regional dos grupos de pesquisa sobre currículo se deu de forma muito esparsa. No interstício de 1992 a 1999 foram criados apenas três grupos. O primeiro deles foi cadastrado em 1992, denominado de Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos de Currículo, (NEC) sobre a liderança de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Márcia Serra Ferreira, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na região Sudeste. Depois, somente em 1996 foi cadastrado o segundo grupo, desta feita na região Sul, o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, liderado por Rosa Maria Hessel Silveira e Darlize Teixeira de Mello, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e, em 1997, foi cadastrado o terceiro, nomeado de Cotidiano Escolar e Currículo, sob a liderança de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Guimarães Alves, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na região Sudeste. Em 1998 e 1999 não ocorreram novos cadastros.

Na década de 1990 foram cadastrados apenas três grupos de pesquisa, localizados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, especificamente, nos Estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Fazendo a relação com a distribuição de teses, observei que há uma discrepância, pois, nesse período, as teses se concentram no Estado de São Paulo. Na década de 1990, a institucionalização dos grupos de pesquisa no campo do currículo aconteceu, paulatinamente, e circunscrito a algumas Universidades, Estados e Regiões, diferentemente das teses de doutorado que, embora se concentrem no Sudeste, há registro de pesquisa no Sul e Nordeste em um número maior de instituições. Nesse período, muitas pesquisas se desenvolviam desprovidas da congregação entre os orientadores e orientandos/pesquisadores no espaço do grupo de pesquisa.

No período subsequente, de 2000 a 2007, houve ampliação no número de grupos cadastrados no Diretório de Grupos, conforme Quadro 08.

Quadro 08: Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica – 2000-2007

REGIÃO	GRUPOS 2000	GRUPOS 2001	GRUPOS 2002	GRUPOS 2003	GRUPOS 2004	GRUPOS 2005	GRUPOS 2006	GRUPOS 2007
NORTE	-	-	02	-	-	-	-	-
NORDESTE	-	-	01	01	-	02	02	02
SUDESTE	-	01	01	-	03	-	-	03

SUL	-	-	01	01	01	01	01	-
CENTRO-OESTE	-	-	-	-	-	-	-	02
Total	-	01	05	02	04	03	03	07

Fonte: CNPQ, 2013.

Em 2000, também nenhum grupo foi cadastrado. Porém, de 2001 a 2007 foram adicionados 25 (vinte e cinco) grupos, sendo oito na Região Sudeste e oito no Nordeste, cinco no Sul, dois no Centro-Oeste e dois no Norte, correspondente a 42% do total de grupos cadastrados no período de 1992 a 2013.

Em 2001, foi criado o grupo de pesquisa Currículo, História e Poder, liderado por Natalina Aparecida Laguna Sicca e Alessandra David, no Centro Universitário Moura Lacerda (CUM), no Estado de São Paulo, região Sudeste.

Em 2002, foram criados dois na região Norte, um na Universidade Federal do Pará (UFPA), o grupo de pesquisa NEPEC: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Currículo, liderado por Paulo Sergio Almeida Corrêa e, um na Universidade do Estado do Pará (UEPA), o grupo de pesquisa Currículo e Tecnologia Educacional, liderado por Maria Josefa de Souza Távora e José Roberto Alves da Silva. Ainda em 2002, foram cadastrados 03 (três) grupos de pesquisa: um no Nordeste, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o grupo de estudos e pesquisas em Políticas Curriculares, liderado por Maria Zuleide da Costa Pereira e Rita de Cássia Cavalcanti Porto; um no Sudeste, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente sob a liderança de Lucíola Licínio da Castro Paixão Santos; um no Sul, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos, liderado por Anna Rosa Fontella Santiago e Noeli Valentina Weschenfelder.

Em 2003, foram criados dois grupos: um na região Nordeste, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente liderado por Maria Alice Melo e Ilma Vieira do Nascimento e outro, na região Sul, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o grupo de pesquisa Estudos Curriculares em Educação Matemática, sob a liderança de Claudia Lisete Oliveira Groenwald e Carmen Teresa Kaiber.

No ano posterior, foram criados quatro grupos, sendo três na região Sudeste: um na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), o grupo de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar, liderado por Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza; um na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), o grupo de pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares, liderado por Marcos

Tarcísio Masetto e um na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o grupo de estudo e pesquisas sobre currículo e culturas (GECC), liderado por Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Marlucy Alves Paraíso e um na região Sul, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), o grupo de pesquisa Gestão, currículo e políticas educativas, liderado por Maria Cecília Lorea Leite e Alvaro Luiz Moreira Hypolito.

Em 2005 foram criados três grupos, sendo dois no Nordeste, um na Universidade de Pernambuco, o Grupo de Pesquisa Competências: aprendizagens necessárias e currículo, liderado por Mário Medeiros da Silva; um na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), o Grupo de Pesquisa Currículo, atividade docente e subjetividades, liderado por Laura Cristina Viera Pizzi e um na região Sul, no Centro Universitário La Salle – Canoas – UNILASALLE, o Grupo de Pesquisa Cultura, currículo e práticas educativas, liderado por Balduino Antônio Andreola.

No ano seguinte, foram formados também três grupos: dois no Nordeste, sendo desta feita um na UFMA, o Grupo Currículo, EJA e diversidade cultural, sob a liderança de José Fernando Manzke e um na UFAL, o Grupo de Pesquisa em Sociologia do trabalho, currículo e formação humana, liderado por Ciro de Oliveira Bezerra e um na região Sul, na Universidade Estadual de Londrina, o Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e Formação Humana, sob a liderança de Adreana Dulcina Platt.

Em 2007 foi cadastrado o maior número de grupos de pesquisa desde a criação do primeiro, em 1992: foram sete, no total, e distribuem-se em três regiões, sendo dois no Nordeste, um na Universidade do Estado da Bahia, o Grupo de Pesquisa em Educação e Currículo (GPEC), liderado por Elizabete Conceição Santana e um na Universidade Federal do Piauí (UFPI), liderado por Neide Cavalcante Guedes e Hilda Mara Lopes Araújo. Três grupos na região Sudeste, sendo um na PUC/SP, o Grupo de Pesquisa Avaliação de inovações curriculares, liderado por Isabel Franchi Cappelletti, um na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Núcleo de pesquisas e Estudos em currículo, sob a liderança de Gelta Terezinha Ramos Xavier e Geórgia Moreira de Oliveira e um na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos, liderado por Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho. Dois na região Centro-Oeste, sendo um na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Grupo de Pesquisa Políticas contemporâneas de currículo e formação docente, liderado por Ozerina Victor de Oliveira e um na Universidade Católica Bom Bosco (UCDB), o Grupo de Pesquisa Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores, liderado por Ruth Pavan.

De 2008 a 2013 foram formados 32 grupos, sendo doze na região Sudeste, onze na

região Nordeste, quatro na região Centro-Oeste, três na região Norte e dois na região Sul, correspondendo, percentualmente, a 53% do total de grupos, conforme quadro a seguir.

Quadro 09: Distribuição dos grupos de pesquisa segundo a região geográfica – 2008-2013

REGIÃO	GRUPOS 2008	GRUPOS 2009	GRUPOS 2010	GRUPOS 2011	GRUPOS 2012	GRUPOS 2013	TOTAL
NORTE	-	01	01	-	-	01	05
NORDESTE	-	01	04	02	-	04	19
SUDESTE	04	-	04	-	01	03	22
SUL	-	-	01	-	01	-	08
CENTRO- OESTE	-	02	-	01	01	-	06
Total	04	04	10	03	03	08	60

Fonte: CNPQ, 213.

Em 2008, foram criados quatro grupos, todos na região Sudeste, sendo um na PUC/SP, o Grupo de Pesquisa Currículo: questões atuais, liderado por Mere Abramowicz, um na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), o Grupo de Pesquisa Currículo e processos de formação em saúde, sob a liderança de Virginia Alonso Hortale e Gideon Borges dos Santos, um na Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), o grupo de pesquisa FORCHILD – Formação de professores: currículo, história, linguagens e desenvolvimento profissional e um na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o Grupo de Pesquisa GHisemahcc-História da educação matemática: aspectos históricos, curriculares e culturais, liderado por Marger da Conceição Ventura Viana e Milton Rosa.

No ano subsequente, mais quatro grupos emergiram, desta feita um no Norte, na UFPA, o grupo de estudo e pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), liderado por Genylton Odilon Rêgo da Rocha; um no Nordeste, na UFBA, o grupo de pesquisa FORMACCE em aberto – Grupo de pesquisa em currículo e formação, liderado por Roberto Sidnei Alves Macedo e Alessandra Santos de Assis; dois no Centro-Oeste, sendo um na UFMT, o Grupo de Pesquisa Currículo, formação e práticas escolares, sob a liderança de Jorcelina Elisabeth Fernandes e um na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), o grupo de estudos e pesquisa em Escola, currículo, sociedade e cultura contemporânea, liderado por Maritza Maciel Castrillon Maldonado e João de Deus dos Santos.

Em 2010 foi registrado o maior número de grupos no diretório de grupos do CNPq: ao todo, foram dez novos espaços de produção científica. Um na região Norte, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), o grupo de estudos e pesquisas em Currículo e tecnologias educacionais, liderado por George França dos Santos e Marilene Andrade Ferreira Borges; quatro no Nordeste, sendo um na UFPB, o Grupo de Pesquisa Currículo e avaliação educacional, liderado por Célia Regina Teixeira e Joseval dos Reis Miranda; um na

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o grupo de estudos e pesquisas em Currículo e conhecimento escolar, liderado por Idelsuite de Sousa Lima e Sônia Maria Lira Ferreira; um na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), o grupo de pesquisa currículo, práticas pedagógicas e tecnologias no ensino de geografia, liderado por Jenaice Israel Ferro e Adriana Rocely Viana da Rocha e um na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o grupo de pesquisa FORMACE – formação, currículo e ensino, liderado por Antônio Sueli da Silva Gomes Temoteo. Outros quatro grupos foram criados na região Sudeste, sendo dois na UERJ, o Grupo de Pesquisa Políticas de currículo e cultura, liderado por Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Maria de Lourdes Rangel Tura e o Grupo de Pesquisa Currículo, formação e educação em direitos humanos, liderado por Rita de Cássia Prazeres Frangella e Aura Helena Ramos; um na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o grupo de estudo e pesquisa em Avaliação e currículo, liderado por Cláudia de Oliveira Fernandes e Andréa Rosana Fertzner e um na UFF, o Grupo de Pesquisa Currículo, docência e cultura, liderado por Sandra Lucia Escovedo Selles e Everardo Paiva de Andrade. Um na região Sul, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o Grupo de Pesquisa Currículo, gênero e docência, liderado por Adriana Regina de Jesus.

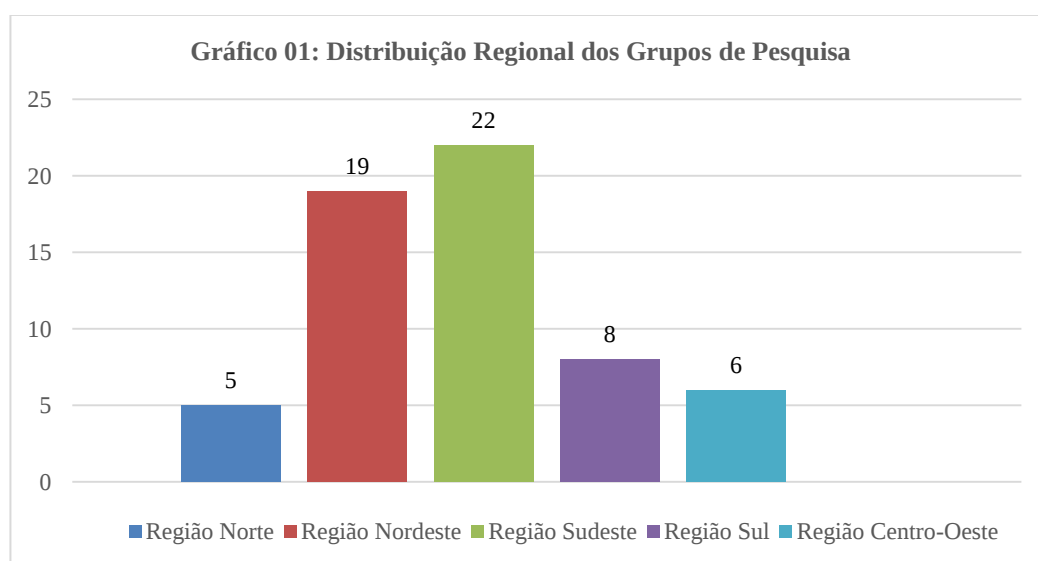
Em 2011, houve redução no número de grupos cadastrados, com a criação de apenas três grupos, sendo dois no Nordeste, um na UNEB, o grupo de pesquisa Educação social, currículo e formação de educador (GESCFORME), liderado por Antônio Pereira e Didima Maria de Mello Andrade e um na UFMA, o núcleo de estudos em currículo, didática e processos formativos (NEPROF), liderado por Rosemary Ferreira da Silva e Marise Marçalina de Castro Silva Rosa. E um na Universidade Estadual de Goiás (UEG), o grupo de pesquisa Cultura, currículo e práxis pedagógica, liderado por Odiva Silva Xavier e Rosolindo Neto de Souza Vila Real.

No ano de 2012, surgiram outros três grupos: um na região Sudeste, na PUC Minas, o grupo de pesquisa Currículo em movimento: a educação e seu potencial transformador, liderado por Teodoro Adriano Costa Zanardi; um na região Sul, na UFPEL, o Grupo de Pesquisa GEDEB: Grupo de estudo e pesquisa sobre docência e educação básica: currículo, políticas e profissionalização docente, sob a liderança de Maria Manuela Alves Garcia e Mara Rejane Vieira Osório e um na região Centro-Oeste, na UFMS, o Grupo de Pesquisa GP100 (GPCEM), Grupo de pesquisa currículo e educação matemática, liderado por Marcio Antônio da Silva.

Em 2013, até o mês de agosto, foram criados oito grupos, sendo um na região Norte, na Universidade Federal do Acre (UFAC), o Grupo de estudo e pesquisa em Ensino e

Currículo, liderado por Tatiana Castro dos Santos. Quatro na região Nordeste, sendo um na UFPB, o Grupo de Pesquisa currículo e práticas educativas, liderado por Ana Cláudia da Silva Rodrigues; um na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Grupo de pesquisa investigações em química, filosofia e currículo, liderado por Marcos Antônio Pinto Ribeiro; um na UFPI, o Grupo de Pesquisa Geografia, docência e currículo, liderado por Raimundo Lenilde de Araújo e um na Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador, liderado por Tatiane de Lucena Lima.

Três grupos na região Sudeste, sendo dois no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, o Grupo de Pesquisa educação física: formação docente, currículo e intervenção pedagógica liderado por Mauro Sérgio da Silva e o Grupo de Pesquisa educação: ensino e currículo, liderado por Rodrigo Ferreira Rodrigues; um grupo na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), o Grupo de Pesquisa currículo e desenvolvimento profissional docente em matemática.



Fonte: CNPQ, 2013.

A região que concentra o maior número de grupos de pesquisa é a Sudeste com 22 (vinte e dois) grupos cadastrados, correspondendo a 36,7% do total; em seguida, vem a região Nordeste com 19, os quais representam 31,7%; depois, a região Sul com 8 que correspondem a 13,3%; em seguida, a região Centro-Oeste com 6, representando 10% e, por último, a região Norte com 5 (cinco), correspondente a 8,3%.

Segundo Corrêa (2013, p. 74) “[...] a formidável expansão institucional dos Grupos de Pesquisa na realidade brasileira, não se efetivou de maneira equitativa entre as Regiões”, no caso dos grupos vinculados à História da Educação. Do mesmo modo, evidencia-se no campo

do currículo, conforme os dados acima mencionados.

A Região Sudeste se apresenta como a mais profícua em organização de Grupos de Pesquisa, juntamente com a Região Nordeste; juntas, representam 68,4% do quantitativo de grupos cadastrado.

Conforme exposto acima, todas as regiões possuem grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq que discutem sobre currículo. A institucionalização dos grupos de pesquisa não está, porém, circunscrita à Pós-Graduação, sendo, todavia, condição essencial para o fortalecimento desta. Por isso, é de fundamental importância a existência dos grupos de pesquisa no contexto dos Programas de Pós-Graduação das instituições devotadas ao ensino superior.

A institucionalização de grupos de estudos e pesquisas tornou-se imprescindível para o fortalecimento científico de diversas áreas e campos do saber e da produção do conhecimento. Para Hayashi (2007, p. 18) “O papel dos grupos de pesquisa e/ou associações de pesquisadores, nos níveis regionais, estaduais e nacionais, também impulsionou a produção científica [...]”.

Os grupos de pesquisas no campo do currículo estão presentes em 19 Unidades da Federação, correspondendo, percentualmente, a 70% dos Estados brasileiros. No quadro 10 apresento o quantitativo de grupos presente em cada Unidade Federada.

Quadro 10: Distribuição dos grupos de pesquisa por Estado - 1992-2013

ESTADOS	GRUPOS DE PESQUISA Valor absoluto	GRUPOS DE PESQUISA %
Acre	01	1,7
Alagoas	03	5
Amapá	-	
Amazonas	-	
Bahia	05	8,3
Ceará	-	
Distrito Federal	-	
Espírito Santo	03	5
Goiás	01	1,7
Maranhão	03	5
Mato Grosso	03	5
Mato Grosso do Sul	02	3,3
Minas Gerais	04	6,7
Pará	03	5
Paraíba	04	6,7
Paraná	02	3,3
Pernambuco	01	1,7
Piauí	02	3,3
Rio de Janeiro	08	13,3
Rio Grande do Norte	01	1,7
Rio Grande do Sul	06	10
Rondônia	-	
Roraima	-	

Santa Catarina	-	
São Paulo	07	11,6
Sergipe	-	
Tocantins	01	1,7
Total	60	100%

Fonte: CNPq, 2013

Conforme quadro acima, o Estado que mais alberga grupos de pesquisa é o Rio de Janeiro com 08 (13,3%) grupos; depois, vêm os Estados de São Paulo com 07 (11,6) e Rio Grande do Sul com 06 (10%); em seguida, o Estado da Bahia com 05 (8,3%); posteriormente, o Estado da Paraíba e Minas Gerais com 04 (6,7%); depois, os Estado do Pará, Mato Grosso, Espírito Santo, Alagoas e Maranhão, com 03 (5%) grupos; posteriormente, os Estados do Paraná, Mato Grosso do Sul e Piauí com 02 (3,3%) grupos, respectivamente, e os Estados de Pernambuco, Goiás, Rio Grande do Norte, Tocantins e Acre com 01 (1,7%) grupo.

Os Estados de Santa Catarina, Ceará, Amazonas, Sergipe, Rondônia, Roraima, Amapá e o Distrito Federal não cadastraram, no Diretório de Grupos, nenhum grupo de pesquisa no campo do currículo. Todavia, a Universidade Federal de Santa Catarina é a que apresenta o maior número de teses sobre currículo na região Sul; do mesmo modo, a Universidade Federal do Ceará é a que possui o maior número de teses na região Nordeste; a Universidade de Brasília também possui pesquisas sobre currículo no âmbito do doutorado¹⁵. Os Estados que não registraram teses ou grupos de pesquisas são: Amazonas, Sergipe, Rondônia, Roraima e Amapá.

No intervalo histórico de 1992-2013, notou-se que na Região Sudeste os Estados que possuem o maior quantitativo de grupos de pesquisa são: Rio de Janeiro e São Paulo que, juntos, possuem 15 (quinze) grupos, correspondendo a 68% do total da região. Todavia, nessa região, há grupos de pesquisa em todos os Estados.

Na Região Nordeste, os Estados com maior número de grupos de pesquisa, no período selecionado, são Bahia e Paraíba que, juntos, contabilizam 47% dos grupos desta região. Os grupos de pesquisas estão presentes em 78% dos estados da Região.

Na região Sul, o Estado do Rio Grande do Sul detém a dianteira na institucionalização dos grupos de pesquisa, com 75% dos grupos da Região. Os grupos estão presentes em 67% dos estados da Região.

Na Região Centro-Oeste, os Estados que possuem hegemonia na institucionalização dos grupos de pesquisa são Mato Grosso e Mato Grosso do Sul que, juntos, perfazem 83% do total da região. Todos os Estados desta região albergam grupos de pesquisa, com exceção do

¹⁵ Ver Sessão 1, Quadro 01- Distribuição das pesquisas por região e por IES em números absolutos.

Distrito Federal.

Na Região Norte, o Estado que apresenta o maior número de grupos é o Pará com 60% dos grupos existentes na região. Assim, os grupos de pesquisa estão presentes em 43% dos Estados, é a região que apresenta o menor percentual de Estados com grupos de pesquisa certificados junto ao Diretório de Grupos do CNPq.

No quadro 11, apresento a vinculação institucional desses grupos de pesquisa, destacando as instituições e a quantidade de grupos vinculados a cada uma delas.

Quadro 11: Distribuição dos grupos de pesquisa por Instituição - 1992-2013

INSTITUIÇÃO	GRUPOS DE PESQUISA	INSTITUIÇÃO	GRUPOS DE PESQUISA
FTC	01	UNEB	02
UEG	01	ULBRA	01
PUC/SP	03	UNIBAN	01
UPE	01	PUC-Rio	01
UEL	02	UFBA	01
UERJ	03	UERN	01
UNILASALLE	01	UFPEL	02
UFAL	02	UFPI	02
PUC Minas	01	UFOP	01
UFF	02	UFMS	01
UFPB	03	UNIRIO	01
UNICID	01	UFAC	01
UFMG	02	UFPA	02
FIOCRUZ	01	UFCG	01
UEPA	01	UFT	01
UFMA	03	UNEMAT	01
UFMT	02	UNIJUI	01
CUML	01	UESB	01
UCDB	01	UFRJ	01
UNEAL	01	UFRGS	01
IFES	02	UFES	01

Fonte: CNPQ, 2013.

As instituições com maior número de grupos de pesquisa sobre currículo possuem três grupos no total e são: UFPB, UFMA, PUC-SP e UERJ. Separadamente, elas possuem 5% dos grupos e juntas contabilizam 20% dos grupos de pesquisa sobre currículo.

As instituições que possuem dois grupos são: UEL, UFAL, UFF, UFMG, UFMT, IFES, UNEB, UFPEL UFPI, e UFPA. Cada uma possui 3,3% dos grupos; porém, juntas, representam 33,3% do total de grupos.

As que albergam um grupo são: FTC, UEG, UPE, UNISALLE, PUC-MINAS, UNICID, FIOCRUZ, UEPA, UFMS, CUML, UCDB, UNEAL, ULBRA, UNIBAN, PUC-RIO, UFBA, UERN, UFPI, UFOP, UNIRIO, UFAC, UFCG, UFT, UNEMAT, UNIJUI, UESB, UFRJ, UFRGS e UFES. Separadamente, representam 1,7% do total de grupos, mas, juntas, contabilizam 46,7%.

Os 60 Grupos de Pesquisa estão vinculados a 42 instituições. A maioria dos grupos

(80%) está sediada nas instituições que possuem um ou dois grupos. A distribuição institucional dos grupos de pesquisa apresenta o seguinte perfil: 20 (47,6%) são vinculados a instituições federais de ensino superior; 09 (21,4%) a instituições estaduais de ensino superior; 07 (16,6%) a instituições de ensino superior particulares; 1 (2,4%) a uma instituição de ensino confessional; 1 (2,4%) a uma faculdade tecnológica, 1 (2,4%) a um centro universitário; 1 (2,4%) a uma fundação universitária; 1 (2,4%) a uma universidade regional e 1 (2,4%) a um instituto federal de educação.

As instituições de ensino superior públicas concentram o maior número de grupos de pesquisa no campo do currículo respondendo por 81% do total. [...] “O que não se constitui em fato novo haja vista o próprio perfil destas instituições em que o componente ‘pesquisa’ tradicionalmente encontra-se atrelado à pós-graduação” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 7).

1.5. ANO DE CERTIFICAÇÃO

O cadastramento dos grupos de pesquisa no Diretório de Grupos do CNPq começou em 1992, com a finalidade de registrar os grupos de pesquisa em atividade no país e permitir o acesso às pesquisas e produções realizadas no seu espaço institucional. Essa iniciativa incentivou a criação de grupos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, dando visibilidade às suas ações e ampliando as repercussões no âmbito local, regional, nacional e até internacional.

No quadro 12, evidencio o quantitativo de grupos cadastrados por ano, por meio do valor absoluto e relativo considerando o período de 1992 a 2013.

Em 1992, ano que iniciou o cadastramento no Diretório de Grupos do CNPq, foi registrado apenas um grupo de pesquisa. Nos três anos subsequentes não houve nenhum registro; somente em 1996, foi criado um segundo grupo e, logo em seguida, em 1997 houve registro do terceiro grupo. Novamente, há um período de três anos sem registro de novos grupos no Diretório. Em 2001, surgiu mais um grupo e, em 2002, outros 05 (cinco) grupos. No ano de 2002 observa-se um dos anos em que mais houve registros de grupos de pesquisa, percentualmente correspondeu a 8,3% do total e a 56% do período de 1992 a 2002.

Do mesmo modo, Hayashi (2007) também identificou, em seu estudo, que no ano de 2002 houve um ápice no número de grupos de pesquisa criados. Esse aumento, segundo o referido autor, coincide com a data de realização do Censo Demográfico do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil.

Quadro 12: Distribuição de grupos de pesquisa por ano de criação

ANO DE CERTIFICAÇÃO	GRUPOS	
	VALOR ABSOLUTO	VALOR RELATIVO
1992	01	1,7%
1993	-	-
1994	-	-
1995	-	-
1996	01	1,7%
1997	01	1,7%
1998	-	-
1999	-	-
2000	-	-
2001	01	1,7%
2002	05	8,3%
2003	02	3,3%
2004	04	6,7%
2005	03	5%
2006	03	5%
2007	07	11,6%
2008	04	6,7%
2009	04	6,7%
2010	10	16,6%
2011	03	5%
2012	03	5%
2013	08	13,3%
TOTAL	60	100%

Fonte: CNPQ, 2013

Por outro lado, o ano de 2002 foi significativo para o campo do currículo. Nesse ano, foi promulgada a Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essa resolução colocou a formação de professores no foco das discussões, tornando-a um dos temas mais recorrentes nos grupos de pesquisa no campo do currículo.

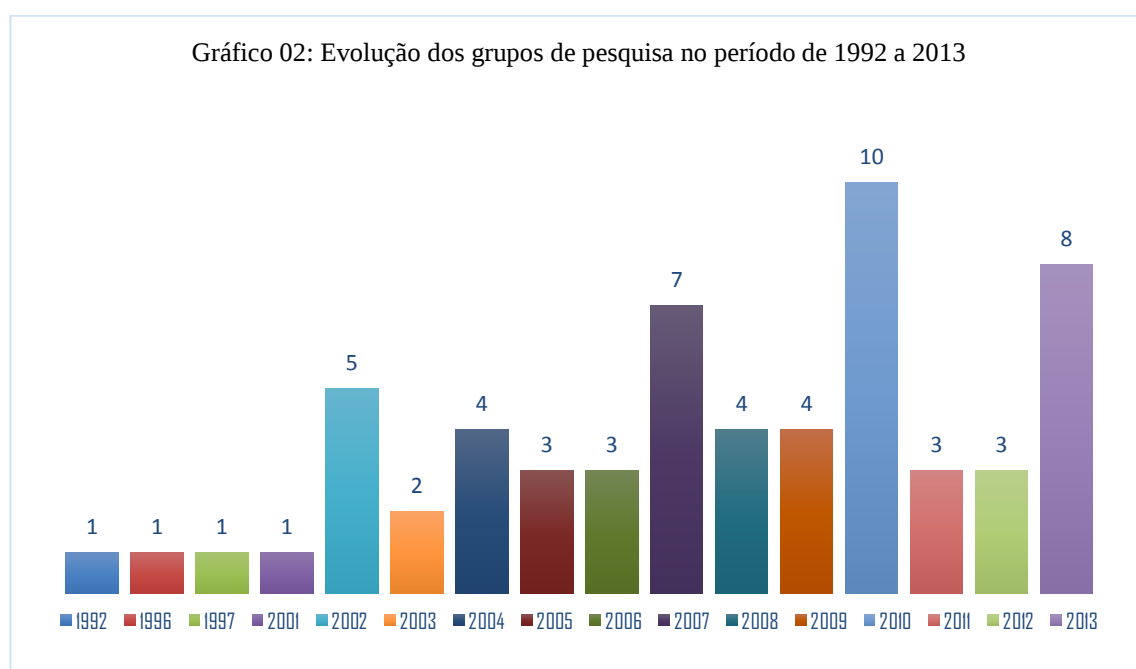
Depois dela, outras resoluções foram instituídas, a exemplo das seguintes Resoluções: Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002 que Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas; Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química; Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física; Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

Em 2003, apenas 02 (dois) grupos de pesquisa foram registrados. Houve uma diminuição em relação ao ano anterior de 40%. De 2004 a 2006 foram registrados 10 (dez)

grupos. Em 2007 ocorreu aumento significativo no número de grupos de pesquisa registrados no Diretório: ao todo, foram 07 (sete) que, percentualmente, representou 11,6% do total geral.

Nos anos de 2008 e 2009 foram registrados 08 (oito) grupos, sendo 04 (quatro) em cada ano. Em 2010, mais 10 (dez) grupos foram cadastrados: este foi o ano em que houve o maior número de grupos inscritos no Diretório; percentualmente, representou 16,6% do total. Em 2011 e 2012, foram certificados 06 (seis) e em 2013, até meados de agosto, fez-se o registro de 08 (oito) grupos.

A pesquisa permitiu observar a evolução dos grupos de pesquisa por ano de criação. O Gráfico 02 apresenta esse processo no período de 1992 a 2013.



Fonte: CNPQ, 2013

No período de 21 (vinte e um) anos de existência do Diretório de Grupos, em 16 (dezesseis) deles houve registro de grupos de pesquisa no campo do currículo. Nos primeiros dez anos, o registro de grupos de pesquisa que tematizam o currículo se deu de forma lenta. Na maioria dos anos não houve cadastramento de grupos. Quando houve incidência, em grande parte das vezes, foi de apenas um grupo por ano; somente no final desse período, em que se destacou um número maior de cadastros, foram 05 (cinco), no total. Nesse interstício (1992 a 2002) foram criados 09 (nove) grupos que, percentualmente, correspondem a 15% do total.

No período de 2003 a 2013 foram criados 51 (cinquenta e um) grupos que, percentualmente, representavam 85% do total. Há registro de grupos em todos os anos do interstício, destacando-se os anos de 2007, 2010 e 2013 que simbolizam os anos em que

houve o maior número de grupos cadastrados junto ao Diretório de Grupos; somados acumulavam um percentual de 41,5% de todo o período selecionado.

Na pesquisa realizada por Corrêa (2013, p. 74).

Observou-se que no intervalo histórico situado entre os anos de 2000-2010, as dimensões Instituições, Grupos, Pesquisadores e Pesquisadores Doutores passaram por grande incremento em seus valores. [...] Esse crescimento demonstra que por meio da formação de mestres e doutores nos programas de Pós-Graduação, cresce o interesse pela organização de coletivos de pesquisadores, os quais buscam implantar os Grupos de Pesquisa em diversos espaços institucionais.

Depreende-se que o aumento do registro de grupos de pesquisa no campo do currículo esteja também relacionado ao aumento do quantitativo de doutores formados nos programas de Pós-Graduação, os quais investiram na criação de grupos de pesquisa para desenvolver investigações sobre a temática currículo. Tal fato justifica a expansão significativa do número de grupos cadastrados a partir do ano de 2002.

A análise do Currículo Lattes dos 88 líderes de Grupos de Pesquisa mostrou que a maioria deles, isto é, 64 (72,7%) criou seus grupos somente após o término do doutorado: 13 (14,8%) durante o curso de doutoramento; 6 (2,27%) depois do mestrado; 04 durante o mestrado e 1 (1,14%) antes do mestrado. Observa-se que a formação doutoral aguça os pesquisadores a se organizarem coletivamente por meio dos grupos de pesquisa.

Os 64 pesquisadores doutores, líderes de grupos de pesquisa, foram formados nos seguintes anos/décadas: 08 na década de 1980, 15 na década de 1990 e 41 a partir de 2000, ou seja, majoritariamente (64%) foram titulados a partir do ano 2000. Enquanto que os grupos foram criados 3 na década de 1990 e 56 a partir de 2000. Esses dados revelam que a formação doutoral é a base para o desenvolvimento da pesquisa e o grupo se constitui em unidade fundamental para os novos doutores.

1.6. OBJETIVOS DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CAMPO DO CURRÍCULO

Os objetivos dos diferentes grupos de pesquisa expressam as intencionalidades que devem permear suas investigações. No caso específico do campo do currículo, os grupos de pesquisa apresentam objetivos diversos, as quais podem ser agrupadas nas seguintes categorias: formação de professores, política curricular, formação de novos pesquisadores, práticas curriculares, o currículo e o ensino de matemática, o currículo como artefato cultural, rede de conhecimentos, educação em direitos humanos, cultura, educação inclusiva, educação do campo, EJA, formação de recursos humanos, currículo escolar, pós-modernidade, avaliação, disciplinas escolares e educação à distância.

Todavia, dos 60 grupos, 14 (23,3%) não apresentam objetivos. São os seguintes grupos: Currículo e tecnologia educacional – GPCURTE; Currículo e formação docente; Currículos e cultura; Núcleo de estudos em currículo, didática e processos formativos – NEPROF; Formação de professores, currículo e cotidiano escolar; Formação de professores e paradigmas curriculares; Conhecimento, currículo e formação humana; Currículo, gênero e docência; Currículo, docência e cultura; Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimento; Currículo, formação e práticas escolares; Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores; FORCHILD – Formação de professores: currículo, história, linguagem e desenvolvimento profissional. Os demais grupos (76,7%) apresentam os objetivos que pretendem alcançar, conforme quadro abaixo.

Quadro 13: Objetivos dos grupos de pesquisas no campo do currículo

IES	GRUPO	OBJETIVOS
UFRJ	NEC	Contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a elaboração de dissertações e teses; Efetuar intercâmbio com pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, com trabalho expressivo em Currículo.
UFRGS	Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade	Realização de análises culturais no campo da educação. Suas pesquisas focalizam artefatos culturais como filmes, TV, revistas, jornais, livros didáticos, catálogos de editoras, livros de literatura infantil, literatura pedagógica, entre outros.
UERJ	Cotidiano escolar e currículo	Produção teórico-epistemológico-metodológica em torno da noção de ‘redes de conhecimento’, na perspectiva da compreensão das professoras como ‘praticantes’ do currículo, entendendo as ‘redes cotidianas de saberes e fazeres’ como criadoras de ‘alternativas sociais emancipatórias’.
	Políticas de currículo e cultura	Articula pesquisas no campo do currículo, com destaque para discussões sobre políticas de currículo.
	Currículo, formação e educação em direitos humanos	Os projetos do grupo focalizam políticas e práticas curriculares, e se desdobram em estudos que analisam processos de formação de professores, negociação da diferença e de produção curricular no campo da educação em direitos humanos
CUML	Currículo, história e poder	Reúne pesquisas sobre currículo entendendo-o como uma articulação entre a prática escolar e o mundo da cultura
UFPA	NEPEC: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo	Congregar pesquisadores com o propósito de desenvolver investigações visando a produção do conhecimento no campo do currículo; Estabelecer parcerias com outros grupos de pesquisa locais, regionais e nacionais no intuito de consolidar intercâmbios acadêmico- científico-institucionais entre os pesquisadores envolvidos; Analisar o processo de formulação e implementação de políticas e experiências curriculares no sistema de ensino; Subsidiar a elaboração de políticas de currículo por meio das atividades de assessoria junto a equipes curriculares do sistema de ensino; Desenvolver trabalhos de consultoria no campo da Elaboração, Planejamento, Avaliação e acompanhamento de Currículo junto a equipes do sistema educacional.
	Grupo de estudo e pesquisa sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão	Mantém atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre temáticas relacionadas ao currículo e a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.
UEPA	Currículo e tecnologia	Não relaciona os objetivos do grupo

	educacional – GPCURTE	
UFPB	Grupo de estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares	Dedica-se ao estudo das Políticas de Currículo, com ênfase nas políticas curriculares da educação básica ao ensino superior e suas interfaces com as dimensões do social, do econômico e da cultura.
	Currículo e avaliação educacional	Discutir sobre as temáticas que envolvem os sentidos do Currículo e Avaliação na formação de professores.
	Currículo e práticas educativas	Investigar processos educativos de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo e da cidade; Discutir alternativas para a educação e para a produção do conhecimento pedagógico dos sujeitos do campo e da cidade; Analisar práticas educativas considerando diferentes dimensões sócio-culturais dos sujeitos do campo e da cidade; Desenvolver metodologias para o ensino multisseriado das escolas do campo; Investigar as práticas didático pedagógicas dos docentes das escolas do campo; Construir alternativas curriculares para a formação dos sujeitos do campo.
UFMG	Currículo e formação docente	Não relaciona os objetivos do grupo
	Grupo de estudos e pesquisas sobre currículos e culturas	Não relaciona os objetivos do grupo
UNIJUI	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos	Interação entre a Universidade e escolas de educação básica através de investigações participativas visando a melhoria da ação educativa; Publicização das pesquisas e dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação nas Ciências; Estímulo a organização de subgrupos e desenvolvimento de pesquisa em áreas específicas da educação básica; Desenvolvimento e publicação de pesquisas em Educação Popular e Direitos Humanos
UFMA	Escola, currículo, formação e trabalho docente	Compreender as relações que se produzem na escola com os saberes do sujeito envolvidos no processo educativo e que repercutem nas concepções e práticas curriculares.
	Currículo, EJA e diversidade cultural	Atuar nestas áreas de conhecimento da educação, articulando: o currículo como sistema social abrangente de todas as manifestações educacionais; a educação de jovens e adultos como modalidade educacional, seus fundamentos, funcionamento e interações na aprendizagem e no desenvolvimento; e a diversidade cultural através das expressões educativas de grupos e abordagens sociais específicas.
	Núcleo de estudos em currículo, didática e processos formativos – NEPROF	Não relaciona os objetivos do grupo
ULBRA	Estudos curriculares em educação matemática	Investiga critérios e possibilidades que possam nortear uma transformação curricular em matemática tendo como pressuposto básico o desenvolvimento de competências nos estudantes do ensino básico que permitam uma participação cidadã, ativa e comprometida na sociedade em que se inserem, considerando teorias pedagógicas, didáticas e de ensino aprendizagem da matemática; Investiga o currículo de matemática nos aspectos: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, quando e porquê avaliar; Investiga-se o desenvolvimento de sequências didáticas que possibilitam ao aluno agir, pensar e construir sua aprendizagem, referenciando-se teoricamente no método construtivista de ensino
PUC-RIO	Formação de professores, currículo e cotidiano escolar	Não relaciona os objetivos do grupo

PUC-SP	Formação de professores e paradigmas curriculares	Não relaciona os objetivos do grupo
	Avaliação de inovações curriculares	Retomar as bases teóricas de currículo, avaliação e inovações educacionais; Avaliar as repercussões do trabalho desenvolvido em uma experiência educacional na rede pública do Estado de São Paulo; Resgatar experiências educacionais inovadoras que obtiveram sucesso; Propor alternativas de ação para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido em escolas.
	Currículo: questões atuais	Não relaciona os objetivos do grupo
UFPEL	Gestão, currículo e políticas educativas	Contribuir para o fortalecimento do campo do currículo e das políticas educacionais mediante a produção de conhecimento nas áreas do planejamento, gestão e avaliação educacionais, o desenvolvimento de metodologias de análise e avaliação de políticas, desenvolvimento curricular e a disseminação de metodologias de planejamento estratégico junto a órgãos públicos e organizações não governamentais.
	GEDEB: Grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículo, política e profissionalização docente	Contribuir para a formação de recursos humanos no campo educacional e para a produção de conhecimento relativamente ao currículo, ao processo de trabalho e à profissionalização dos/as professores/as, privilegiando o estudo dos processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos implicados nos currículos, no trabalho docente e na constituição da identidade profissional dos/as docentes da educação básica.
UPE	Competências: aprendizagens necessárias e currículo	Produzir conhecimentos e delinear currículos e didáticas que possam contribuir para viabilização de uma formação por competência que resulte em ganhos efetivos para o cotidiano dos educandos, dos profissionais da educação, para o conjunto dos cidadãos brasileiros e para o reconhecimento da sociedade brasileira no cenário internacional
UFAL	Currículo, atividade docente e subjetividade	Investigar a complexidade do campo do currículo e da atividade docente, considerando o currículo como um artefato cultural escolar importante na definição de identidades.
	Grupo de pesquisa em sociologia do trabalho, currículo e formação humana	Investigar, teórica e empiricamente, os processos formativos do ser humano, focados na articulação das categorias trabalho pedagógico e currículo, nos diferentes processos de sociabilidade, sobretudo nas unidades de produção e apropriação social do conhecimento, apoiando-se nos fundamentos da educação: filosofia, economia, política e psicologia.
UNILASALLE	Cultura, currículo e prática educativa	Investigar a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focalizar os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais; Desenvolver pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas.
UEL	Conhecimento, currículo e formação humana	Não relaciona os objetivos do grupo
	Currículo gênero e docência	Não relaciona os objetivos do grupo
UNEB	Grupo de pesquisa em educação e currículo – GPEC	Vem contribuindo para ampliar e sistematizar informações sobre a história da educação primária.
	Educação social, currículo e formação de educador – GESCFORME	Estudar os aspectos antropológicos, históricos, sociais, epistemológicos e pedagógicos da educação-pedagogia social, do currículo e da formação de educador na perspectiva da crítica dialética, evidenciando as contradições e possibilidades praxiológicas que enlaçam esses três sub-campos da educação.
UFPI	Gestão, currículo e	Desenvolver estudos e pesquisas no campo da educação que

	avaliação de políticas públicas educacionais	tenham com base metodológica a Etnometodologia.
	Geografia, docência e currículo	Direcionado para discussões teóricas e metodológicas sobre geografia acadêmica, sobre a geografia escolar bem como a relação entre ambas.
UFF	Núcleo de pesquisa e estudos em currículo	Estabelecer-se institucionalmente como grupo de pesquisa no campo do currículo; Pesquisar políticas públicas de currículo e ações profissionais dos educadores no âmbito do planejamento e avaliação curriculares; Prosseguir oferecendo curso de Pós-Graduação Lato Sensu a profissionais educadores da rede pública; Intercambiar experiências de pesquisa e formação com outros grupos no país e fora do país; Realizar atividades de extensão junto a educadores da rede pública; Organizar arquivos de bibliografia de currículo; Compor acervo de documentação das publicações oficiais de currículo.
	Currículo, docência e cultura	Não relaciona os objetivos do grupo
UFES	Currículo, cotidianos, culturas e redes de conhecimento	Não relaciona os objetivos do grupo
UFMT	Políticas contemporâneas de currículo e formação docente	Produção científica sobre as políticas de currículo nos diferentes níveis de ensino, em especial no ensino fundamental e na formação de professores; Organização de eventos científicos que integrem pesquisadores, docentes da Educação Básica e estudantes de graduação, na perspectiva de socializar os resultados das investigações; Formação de novos pesquisadores no campo da educação; Articulação com outros grupos de pesquisa que tenham o mesmo objeto de estudo e participação em eventos científicos em âmbito nacional e internacional.
	Currículo, formação e práticas escolares	Não relaciona os objetivos do grupo
UCDB	Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores	Não relaciona os objetivos do grupo
FIOCRUZ	Currículo e processos de formação em saúde	Produção de conhecimentos teóricos e aplicados acerca da formação humana em saúde com ênfase para currículo escolar, práticas de ensino, avaliação de cursos e programas, e estudo de egressos.
UNIBAN	FORCHILD – Formação de professores: currículo, história, linguagem e desenvolvimento profissional	Não relaciona os objetivos do grupo
UFOP	GHisemahcc-história da educação matemática: aspectos histórico, curriculares e culturais	Desenvolve pesquisa com estudantes do curso de especialização em Educação Matemática, Curso de Licenciatura em Matemática da UFOP.
UFBA	FORMACCE em aberto – grupo de pesquisa em currículo e formação	Dedica-se à pesquisa e ações de formação, tendo como temática central de estudo e intervenção os campos do currículo e da formação; Vem elaborando estudos críticos e propositivos em todos os cenários onde as questões curriculares e da formação se apresentam como pautas significativas do conhecimento e da ação formativa.
UFT	Grupo de estudos e pesquisa em currículo e tecnologias educacionais	Integração docente e discente na área do currículo e tecnologias educacionais contribuindo com o cenário regional e propondo discussões com a comunidade acadêmica e publicações na área.
UNEMAT	Grupo de estudo e pesquisas em escola, currículo,	Construir um espaço onde fosse possível estudar, discutir, pesquisar trocar experiências sobre autores e obras que

	sociedade e cultura contemporâneos	discutam temáticas tais como: estudos de gênero, sexualidade, identidades culturais, raças, etnias, culturas populares, pedagogia, educação, processo de subjetivação, educação e meio ambiente, discurso, violência, sistema prisional, linguagem, modernidade, pós-modernidade, alteridade e currículo.
UFCG	Grupo de estudo e pesquisa em currículo e conhecimento escolar	O grupo articula pesquisas relacionadas à questão do conhecimento e ao campo do currículo, com destaque para investigações sobre políticas curriculares, filosofia, ensino e conhecimento escolar.
UNEAL	Currículo, práticas pedagógicas e tecnologias no ensino de geografia	Investigar o processo de formação inicial e continuada dos professores de geografia que atuam no 2º segmento e ensino médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA; Compreender as formas de funcionamento do 2º segmento e ensino médio da modalidade EJA no cotidiano escolar; Compreender os aportes teóricos-metodológicos da modalidade EJA; Identificar e analisar as diferentes dimensões das práticas educativas de geografia na modalidade EJA em escolas urbanas e rurais do município de Palmeira dos Índios e municípios circunvizinhos
UERN	FORMACE – Formação, currículo e ensino	Formação de pesquisadores em educação, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos, por meio da consolidação de estudos tanto em nível de aprofundamento geral, como específica.
UNIRIO	Grupo de estudo e pesquisa em avaliação e currículo – GEPAC	Propõe-se estudos nas áreas do currículo, da avaliação e dos processos de aprendizagem e ensino, abordados desde perspectivas sociais e culturais comprometidas com a democratização da educação; Investigam-se políticas e práticas escolares neste campo, com destaque para as organizações escolares em ciclos.
UEG	Cultura, currículo e práxis pedagógica	Contribuir para a integração de professores e alunos dos três cursos que existem na Unidade: Pedagogia, Letras, e tecnologia Agropecuária, que a instituição universitária seja fortalecida com os estudos e pesquisas que vierem a ser realizados, para o avanço do conhecimento nas áreas de formação de educadores e da educação ambiental.
PUC-MINAS	Currículo em movimento: a educação e seu potencial transformador	Análises sobre o potencial transformador da educação em diversos níveis e áreas; Análises de projetos educativos não-formais; Avaliação de projetos curriculares; Proposição de novas estratégias para o desenvolvimento da educação formal.
UFMS	GP100(GPCem) – Grupo de pesquisa currículo e educação matemática	Pesquisar: - as políticas de currículo voltadas para a educação básica, sobretudo ligadas ao ensino de matemática; - as relações dos currículos de matemática com a formação (inicial e continuada) de professores que ensinam matemática e com o desenvolvimento profissional docente; - critérios de seleção e organização de temas matemáticos para a educação básica.
UFAC	Grupo de estudo e pesquisa em ensino e currículo	Desenvolve um estudo do currículo em uma perspectiva histórica, no qual se refere à constituição das disciplinas escolares e acadêmicas, interessando-se pelas diversas questões que envolvem o ensino e aprendizagem nos diversos níveis de escolaridade e modalidade de ensino.
UESB	Investigações em química, filosofia e currículo	Aproximar o debate do campo disciplinar da filosofia da química para pensar problemas relacionados ao ensino, currículo e formação de professores em química.
FTC	Atos de currículo, complexidade e tecnologias em educação à distância – ACOMTECE	Contribuir com estudos e pesquisas para a melhoria permanente dos processos formativos na educação a distância.
IFES	Educação física: formação docente, currículo e	Refletir sobre nuances da educação, buscando debater a formação de professores, currículo e a intervenção pedagógica

	intervenção pedagógica	e educação física; Construir conhecimento ligado a cultura corporal de movimento, almejando contribuir para avanços no processo de ensino aprendizagem
	Educação: ensino e currículo	Refletir sobre a educação: currículo e ensino, sobre as articulações entre essas categorias e suas convergências e avanços por uma educação pública de qualidade.
UNICID	Currículo e desenvolvimento profissional docente em matemática	Estudos acerca do currículo e do desenvolvimento profissional docente em matemática.

Fonte: CNPQ, 2013

Os objetivos mais recorrentes entre os 46 grupos de pesquisas é a formação de professores. Houve registro de 11 grupos (18,3%) cujo objetivo é dedicar-se ao estudo da formação de professores. São eles: Currículo, formação e educação em direitos humanos, Grupo de estudo e pesquisa sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão, Currículo e avaliação educacional, Competências: aprendizagens necessárias e currículo, Educação social, currículo e formação de educador (GESCFORME), Políticas contemporâneas de currículo e formação docente, FORMACCE em aberto – grupo de pesquisa em currículo e formação, Currículo, práticas pedagógicas e tecnologias no ensino de geografia, GP100 (GPCEM) – Grupo de pesquisa currículo e educação matemática, Educação física: formação docente, currículo e intervenção pedagógica, Investigações em química, filosofia e currículo. Destes, dois propõem-se a analisá-la na perspectiva crítica; um objetiva contribuir para a viabilização de uma formação por competência; um grupo visa debater a formação de professores na área de educação física; outro se propõe a aproximar o debate do campo da filosofia e da química, para pensar problemas relacionados ao currículo e a formação de professores em química e outro se propõe a desenvolver pesquisa sobre a temática na perspectiva da educação inclusiva, os demais não especificam.

Outra categoria que faz parte dos objetivos dos grupos de pesquisa é a política curricular: houve registro de nove grupos (15%) que se propõem a dedicar ao estudo das políticas de currículo, são eles: Políticas de currículo e cultura; Currículo, formação e educação em direitos humanos; NEPEC: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo; Grupo de estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares; Gestão, currículo e políticas educativas; Núcleo de pesquisa e estudos em currículo; Políticas contemporâneas de currículo e formação docente; Grupo de estudo e pesquisa em currículo e conhecimento escolar; GP100 (GPCEM) – Grupo de pesquisa currículo e educação matemática. Destes, dois enfatizam as políticas de currículo voltadas à educação básica, um focaliza as políticas e práticas curriculares e outro focaliza o ensino fundamental.

Cinco grupos (8,3%) apresentam como objetivos a formação de novos pesquisadores

por meio da elaboração de dissertações e teses com o intuito de promover a produção do conhecimento no campo do currículo, são os grupos: NEC, NEPEC: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo; Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos; Políticas contemporâneas de currículo e formação docente; FORMACE – Formação, currículo e ensino.

Quatro grupos (6,7%) se propõem a analisar as relações produzidas na escola e suas repercussões nas concepções e práticas curriculares, seja por meio de redes de conhecimentos, ou da interação entre a universidade e escolas de educação básica ou ainda sobre a relação entre currículo e ensino. São eles: Cotidiano escolar e currículo; Grupo Interdisciplinar de Pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos; Escola, currículo, formação e trabalho docente e Educação: ensino e currículo.

Outra categoria que também entrecorta os objetivos dos grupos de pesquisa é a relação entre o currículo e o ensino de matemática, ou entre os currículos de matemática e a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática. Ao todo, quatro grupos (6,7%) fazem essa relação, a saber: Estudos curriculares em educação matemática; GHISEMAHCC-história da educação matemática: aspectos histórico, curriculares e culturais; GP100 (GPCEM) – Grupo de pesquisa currículo e educação matemática e Currículo e desenvolvimento profissional docente em matemática.

Três grupos (5%) apresentaram como objetivos pesquisar o currículo considerando-o um artefato cultural, quais sejam: Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade; Currículo, história e poder e Currículo, atividade docente e subjetividade.

Três grupos (5%) visam contribuir com o fortalecimento do currículo e das políticas educacionais, produção de conhecimento nas áreas de gestão e avaliação educacional e, avaliação de políticas públicas e sociais. São os grupos: Gestão, currículo e políticas educativas; GEDEB: Grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículo, política e profissionalização docente e Cultura, currículo e prática educativa.

Dois grupos (3,3%) se propõem a pesquisar a Educação de Jovens e Adultos, sendo que o grupo Currículo, EJA e diversidade cultural, dedica-se a investigar os fundamentos, funcionamentos e interações na aprendizagem e no desenvolvimento, diversidade cultural da EJA enquanto que o grupo Currículo, práticas pedagógicas e tecnologias no ensino de geografia focaliza a formação inicial e continuada dos professores de geografia que atuam no 2º segmento do ensino médio da modalidade EJA.

Um grupo (1,7%) tem como propósito ampliar e sistematizar informações sobre a história da educação primária: Grupo de pesquisa em educação e currículo – GPEC. A

finalidade apresentada pelo grupo Currículo e práticas educativas foi investigar processos educativos dos sujeitos do campo e da cidade, considerando as diferentes dimensões socioculturais desses sujeitos.

O grupo Avaliação de inovações curriculares se propõe a retomar as bases teóricas de currículo, avaliação e inovações educacionais e propor alternativas de ação para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido em escolas. O grupo de estudos e pesquisa em currículo e tecnologias educacionais objetiva integrar a área do currículo às tecnologias educacionais.

Em relação ao grupo de estudo e pesquisas em escola, currículo, sociedade e cultura contemporâneos, este visa construir um espaço para discutir temáticas como: gênero, sexualidade, identidades culturais, raça, etnia, processos de subjetivação, pós-modernidade.

Por sua vez o grupo de estudo e pesquisa em avaliação e currículo – GEPAC propõe-se investigar políticas e práticas escolares no sistema de ciclos. Por outro lado, o grupo Cultura, currículo e práxis pedagógica, focaliza a integração entre professores e alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e Tecnologia Agropecuária da UEG.

O grupo Currículo em movimento: a educação e seu potencial transformador visa analisar o potencial transformador da educação em diversos níveis, formal e informal. O grupo de estudo e pesquisa em ensino e currículo se propõe a analisar o currículo na perspectiva histórica, sobretudo a constituição das disciplinas escolares e acadêmicas. Por sua vez, o grupo Atos de currículo, complexidade e tecnologias em educação à distância – ACOMTECE visa desenvolver estudos e pesquisas que contribuam para a melhoria dos processos formativos na educação a distância.

Os grupos de pesquisa em sociologia do trabalho, currículo e formação humana e GEDEB: Grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículo, política e profissionalização docente visam investigar a categoria trabalho, porém, em diferentes contextos. O primeiro focaliza a articulação entre trabalho pedagógico e currículo, sobretudo, nas unidades de produção e o segundo privilegia pesquisas sobre o processo de trabalho e à profissionalização dos/as professores/as e estudo dos processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos implicados nos currículos, no trabalho docente.

Para o grupo Gestão, currículo e avaliação de políticas públicas educacionais visa desenvolver estudos e pesquisas no campo da educação que tenham com base metodológica a Etnometodologia. Por seu turno, o grupo Currículo e processos de formação em saúde objetiva investigar a produção de conhecimentos teóricos e aplicados à formação humana em saúde com ênfase no currículo escolar.

Considerando-se os níveis e modalidades de ensino, os focos dos objetivos dos grupos

de pesquisa são: o Ensino Superior (10), a educação básica (08), o ensino fundamental (02) a Educação de Jovens e Adultos (02), educação inclusiva (01), educação a distância (01), educação do campo (01), sendo que os demais não explicitam o nível de ensino, nem modalidade. Quando se considera a área de conhecimento, destaca-se Matemática (04), Geografia (02), Educação Física (01), Sociologia (01), Saúde (01) e Química (01).

Conforme podemos identificar nos objetivos dos grupos pesquisados, as categorias mais recorrentes são: formação de professores e política curricular. No tópico 2.1 – que trata sobre os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório – constatei que a temática formação de professores é a mais presente na nomeação dos grupos de pesquisas, fato que também se confirma quando considere os objetivos dos grupos. Todavia, com relação à política curricular há uma discrepância: quando se analisa somente as categorias elencadas na nomeação dos grupos, observam-se apenas três grupos, porém, ao utilizarmos como referência os objetivos dos grupos, constata-se que 15% deles revela, como objetivo, pesquisar esta temática.

Para Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 241)

As intensas reformas educacionais traduzidas na legislação e em propostas produzidas em variados âmbitos tornam fecundas a produção de investigações que têm como tema a questão da política educacional. Acentuamos que as reformas educacionais tiveram no currículo o centro de uma série de propostas que buscavam atingir a escola básica e, em decorrência disso, a política curricular passou a ser uma das temáticas mais desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil.

Os indicadores analisados na pesquisa evidenciam que as reformas curriculares implementadas a partir da segunda metade da década de 1990, contribuíram, de forma direta, para a criação de novos grupos de pesquisa, bem como tiveram impacto na formação e consolidação de novos pesquisadores oriundos dos programas de pós-graduação.

1.7. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO CAMPO DO CURRÍCULO

A organização dos 60 (sessenta) grupos de pesquisa mobilizam 1056 (mil e cinquenta e seis) pessoas, sendo 88 (oitenta e oito) líderes, 370 (trezentos e setenta) pesquisadores, 567 (quinhentos e sessenta e sete) estudantes e 31 (trinta e um) técnicos, conforme dados apresentados no quadro abaixo,

Quadro 14: Quantitativo de recursos humanos envolvidos nos grupos de pesquisa

RECURSOS HUMANOS	TOTAL
Líderes	88
Pesquisadores	370
Estudantes	567
Técnicos	31

Total	1.056
--------------	--------------

Fonte: CNPQ, 2013

O universo de recursos humanos envolvidos nos grupos de pesquisa no campo do currículo é bastante expressivo. Na pesquisa realizada por Hayashi (2007) sobre os grupos de pesquisa no campo da história da educação foram contabilizados 106 líderes, 189 pesquisadores, 420 estudantes e 11 técnicos, totalizando 726 membros. Embora o número de líderes no campo do currículo seja inferior ao da pesquisa citada, nos demais componentes há mais sujeitos envolvidos.

Destaca-se o número de pesquisadores vinculados a esses grupos, ao todo são 458, considerando-se o somatório do número de líderes e pesquisadores. Do mesmo modo, destaca-se o número de alunos envolvidos.

Para Corrêa (2012, p. 137).

Os grupos se apresentam como relevantes espaços de produção científica, contam com apoio institucional e potencializam relações entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Além disso, estimula-se a participação dos acadêmicos de graduação e pós-graduação, assim como dos técnico-administrativos em torno da investigação.

Além disso, esses coletivos de pesquisadores são importantes espaços que potencializam o “[...] processo de produção de teses e dissertações, monografias de especialização, trabalhos de conclusão de curso de graduação, iniciação científica e extensão” (CORRÊA, 2013, p. 72).

Por isso, os grupos de pesquisa constituem importantes organizações de fomento ao desenvolvimento de pesquisas em diversos níveis, tais como: graduação, especialização, mestrado e doutorado. Os grupos tornam-se, assim, espaços

[...] imprescindíveis na vida acadêmica da instituição universitária, tanto por sua dimensão pedagógica em termos do preparo científico dos jovens pesquisadores, mestres e doutores, quanto aos vínculos institucionais e interinstitucionais que potencializam a fim de estabelecer troca de experiências e produzir conhecimento sob a forma de parcerias (CORRÊA, 2012, p. 138).

A institucionalização de grupos de pesquisa no âmbito das instituições federais de ensino superior, das instituições estaduais de ensino superior, das instituições de ensino superior particulares, de instituição de ensino confessional, de faculdade tecnológica, de centro universitário, fundação universitária, universidade regional e instituto federal de educação, contribuiu, de forma quantitativa e qualitativa, para a consolidação do campo do currículo no Brasil, seja por meio da realização de pesquisas que focalizam essa temática, seja pela formação de pesquisadores que vão construir novos espaços institucionais com o

propósito de desenvolver estudos e investigações sobre o currículo.

1.8. CONCLUSÕES INICIAIS

Considero que a finalidade desta seção foi alcançada, as fontes históricas utilizadas contribuíram para a análise do processo de institucionalização dos Grupos de Pesquisa com ênfase no campo do currículo cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq.

As informações coletadas junto ao Diretório de Grupos do CNPq revelaram que o currículo vem sendo institucionalizado nos espaços acadêmicos de ensino por meio dos grupos de pesquisas, que, nas ações de seus componentes, desenvolvem pesquisas em diferentes áreas, sobretudo na da Educação.

Ao todo, foram catalogados setenta e cinco grupos de pesquisas; apenas sessenta, entretanto, estavam atualizados e certificados pelas suas instituições de origem, os quais mobilizam expressivo contingente de recursos humanos envolvendo pesquisadores líderes, pesquisadores, estudantes e técnicos.

A criação de grupos de pesquisa no campo do currículo data de 1992, mas ganhou proeminência, sobretudo, a partir do primeiro decênio do século XXI. No período de 2003 a 2013 foram criados 51 (cinquenta e um) grupos que, percentualmente, representam 85% do total registrado em todo o período analisado; destacam-se os anos de 2007, 2010 e 2013 que apresentaram o maior número de grupos cadastrados no Diretório, juntos, eles representam 41,5% dos grupos cadastrados em todo o período selecionado.

A região que concentra o maior número de grupos de pesquisa sobre currículo é a Sudeste com 36,7% do total, seguida pelo Nordeste que contabiliza 31,7% dos grupos: juntas, somam 68,4% dos grupos. O Estado que alberga o maior quantitativo deles é o Rio de Janeiro com 9 (15%) seguido pelo Rio Grande do Sul com 6 (10%).

As instituições com maior número de grupos de pesquisa sobre currículo possuem três grupos no total e são: UFPB (Nordeste), UFMA (Nordeste), PUC-SP (Sudeste) e UERJ (Sudeste). As regiões Nordeste e Sudeste albergam as instituições que possuem o maior quantitativo de grupos de pesquisa: juntas, contabilizam 20% do total de grupos sobre o currículo cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq.

Os grupos de pesquisa na área do currículo concentram-se em duas grandes áreas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas. Na grande área de Ciências da Saúde existem dois grupos, um em Saúde Coletiva e outro em Educação Física. Na grande área de Ciências Humanas existem cinquenta e oito grupos, sendo dois na área de Geografia e cinquenta e seis na área de Educação. Percentualmente, a Educação responde por 93,33% do total de grupos

de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos, a área de Geografia por 3,4%, Saúde Coletiva por 1,7% e Educação Física também por 1,7%.

A temática mais recorrente na nomeação dos grupos de pesquisas é a formação de professores. Constata-se, do mesmo modo, a soberania dessa temática nos objetivos dos grupos juntamente com a política curricular. Em relação à política curricular, porém, há uma discrepância, quando se analisa somente as categorias elencadas na nomeação dos grupos: observa-se que apenas três grupos fazem referência à política curricular, no entanto, quando se utiliza como parâmetro analítico os objetivos dos grupos, constata-se que 15% deles têm como objetivo pesquisar esta temática.

Considero que o processo de criação e institucionalização dos grupos de pesquisa nas instituições de ensino superior – federais, estaduais, particulares e confessionais de ensino superior, faculdade tecnológica, centro universitário, fundação universitária, universidade regional e instituto federal de educação – constituem fatores fundamentais para a consolidação do currículo como um campo teórico-epistemológico. Evidenciam, também, que o currículo é um campo de estudo e pesquisa que aguça a curiosidade dos pesquisadores.

2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DO CURRÍCULO PROVENIENTE DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA

Esta seção teve como propósito analisar as temáticas de pesquisas privilegiadas pelos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo e pesquisa.

O problema que motivou este estudo foi: as produções científicas dos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo priorizam que temáticas? Conforme apresentei na Segunda Seção desta Tese Doutoral, foram cadastrados e atualizados no Diretório de Grupos do CNPq sessenta grupos de pesquisa que tematizam sobre o currículo, os quais possuem 88 líderes.

Para alcançar o objetivo desta seção, recorri ao Currículo Lattes dos líderes junto à Plataforma Lattes pertencente à base de dados do CNPq¹⁶, a fim de inspecionar as produções registradas nesse documento.

[...] pelo CV-Lattes há a possibilidade de se conhecer um pouco mais quem são os pesquisadores, sua produção científica ao longo de sua carreira e também a sua formação e ligação institucional. Ele serve não só como identificação do pesquisador e dos seus trabalhos científicos, mas também é um pré-requisito para se candidatar às bolsas de pesquisa, financiamento de projetos, etc. (LEHFELD, 2007, p.75).

O Currículo Lattes constitui importante documento no âmbito da pesquisa acadêmica, pois permite o acesso às informações sobre a produção bibliográfica, produção técnica e produção artística/cultural dos pesquisadores brasileiros, bem como às temáticas priorizadas como campo de estudo, contribuindo, assim, para a publicização das pesquisas realizadas e em desenvolvimento e à institucionalização de campos de conhecimento.

Para Lehfeld (2007, p. 76)

Todo pesquisador deve apresentar à comunidade científica e, em extensão, à sociedade em geral, pelo CV-Lattes e/ou Diretório de Grupos de Pesquisa, suas elaborações para análise e discussão crítica, pois ele vai aos poucos desenvolvendo o processo por nós denominado como institucionalização do conhecimento científico construído, revisto e reconstruído [...].

De posse da relação nominal dos líderes e vice-líderes passei a examinar os Currículos Lattes dos mesmos,

[...] uma vez que nesse suporte cultural encontramos parte dos vestígios registrados na base eletrônica de dados, com ênfase nas seguintes dimensões: formação acadêmica; participação em grupos de pesquisa; as produções científicas; e os objetos de estudos privilegiados (CORREA, 2012, p. 130).

¹⁶ No endereço: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>

Do Currículo Lattes dos pesquisadores foram extraídos para estudo quatro itens, a saber: título da tese e dissertação, artigos completos publicados em periódicos¹⁷, projetos de pesquisa e participação em eventos. Após a definição desses itens, comecei a analisar as produções científicas dos oitenta (88) pesquisadores. Durante o levantamento, constatei que sete líderes e sete vice-líderes não possuem artigos científicos publicados em periódicos, nem projetos de pesquisa sobre currículo¹⁸, embora coordenem grupos de pesquisa no campo do currículo: por isso, houve uma redução no quantitativo de pesquisadores selecionados. Assim, o universo inicial de 88(oitenta e oito) pesquisadores passou para 74 (setenta e quatro).

Dos líderes de grupos de pesquisa no campo do currículo, 04 (5,4%) são mestres, 70 (94,6%) doutores e, destes, 24 já realizaram estágio pós-doutoral. Portanto, a liderança dos grupos de pesquisa sobre currículo é exercida majoritariamente por doutores, porém, admite-se a liderança de mestres.

O estudo está dividido em cinco subseções: na primeira, apresentei os temas abordados nas dissertações e teses dos líderes de grupos de pesquisa; na segunda, a sua produção científica; na terceira, os projetos de pesquisas concluídos e em andamento; na quarta, os eventos científicos em que eles circulam e, na quinta, as conclusões iniciais.

2.1. DISSERTAÇÕES E TESES DOS LÍDERES DE GRUPOS DE PESQUISA

Somente 12 (16,2%) pesquisadores desenvolveram dissertação e tese sobre essa temática, quais sejam: Claudia de Oliveira Fernandes, Genylton Odilon Rego da Rocha, Gelta Terezinha Ramos Xavier, Geórgia Moreira de Oliveira, Idelsuite de Sousa Lima, Jorcelina Elisabeth Fernandes, Marlucy Alves Paraíso, Ozerina Victor de Oliveira, Rita de Cássia Cavalcanti Porto, Rita de Cassia Prazeres Frangella, Ruy César Pietropaolo, Tatiane de Lucena Lima.

Seis (8%) desenvolveram pesquisa sobre currículo apenas no mestrado, a saber: Joseval dos Reis Miranda, Mara Rejane Vieira Osório, Mário Medeiros da Silva, Natalina Aparecida Laguna Sicca, Roberto Sidnei Alves Macedo e Rosolindo Neto de Souza Vila Real e 18 (24,3) somente a partir do doutorado: Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Alvaro Luiz Moreira Hypolito, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Andréa Rosana Fetzner, Anna Rosa Fontella Santiago, Aura Helena Ramos, Carlos Eduardo Ferraço, Célia Regina Teixeira, Didima Maria de Mello Andrade, José Fernando Manzke, Marcos Antônio Pinto Ribeiro, Maritza Maciel Castrillon Maldonado, Márcia Serra Ferreira, Márcio Antônio da Silva,

¹⁷ Será objeto de análise da quarta seção deste relatório de pesquisa.

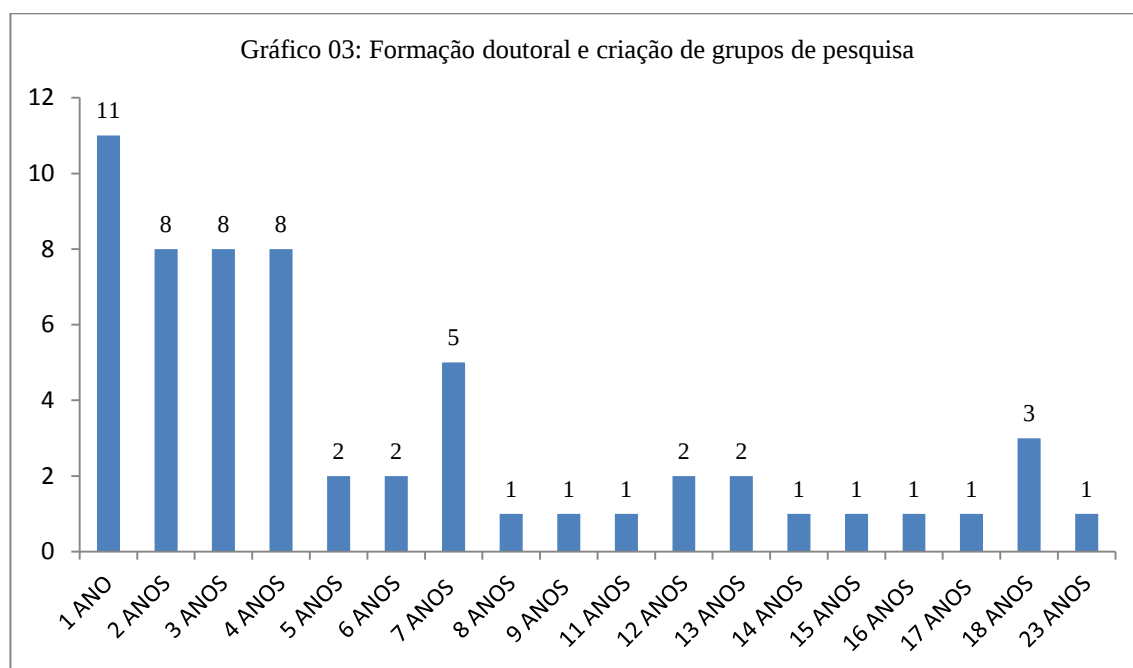
¹⁸ Até o período de levantamento dos dados que ocorreu no primeiro semestre de 2014.

Marger da Conceição Ventura Viana, Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Rosemary Ferreira da Silva e Tatiana Castro dos Santos.

Quando relacionei a formação acadêmica *stricto sensu* com a implementação de projetos de pesquisa no campo do currículo, identifiquei que 02 (2,8%) pesquisadores realizaram pesquisas sobre essa temática antes do mestrado, 07 (9,4%) durante a realização do mestrado, 07 (9,4%) depois da conclusão do mestrado, 08 (10,8%) durante o doutorado, 50 (67,6%) depois do doutorado. Portanto, a maioria dos pesquisadores (67,6%) começou a desenvolver pesquisas sobre currículo somente após a conclusão da formação doutoral.

Quando analisei a relação formação *stricto sensu* e a criação de grupos de pesquisa dos 74 líderes, observei que 01 líder criou o grupo de pesquisa antes do mestrado, 02 durante o mestrado, 02 depois do mestrado, 10 durante o doutorado e 59 depois do doutorado. A maioria (79,7%) dos líderes criou seus grupos após a formação doutoral.

A criação de grupos de pesquisa no campo do currículo pelos 59 pesquisadores que optaram por fazê-lo após a conclusão do doutorado levou de 1 a 23 anos. Todavia, 18% dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos sobre o tema em questão, foram criados um ano após a formação doutoral, conforme podemos observar no Gráfico 03.



Fonte: CNPQ, 2014

Observa-se que o currículo tem se constituído em objeto de interesse epistemológico de doutores recém-formados; em média, a maioria dos 59 líderes (59,3%) criou seus respectivos grupos no interstício de 1 a 4 anos. No entanto, observa-se que a maturidade intelectual tem contribuído para a escolha desse campo como objeto de estudo e pesquisa. No

gráfico 03 observamos que cinco (8,5%) pesquisadores criaram grupos de pesquisa focalizando a temática *currículo* somente sete anos após a formação doutoral e 12 (20,3%) líderes levaram de 11 a 23 anos para a criação do grupo, isto é, após uma longa experiência na pesquisa, ou seja, 20,8% dos grupos foram criados após 7 a 23 anos de formação doutoral.

Para Lobato (2015) há necessidade de certo período de formação doutoral para obtenção de capital científico necessário ao reconhecimento pelos pares.

[...] ser um pesquisador qualificado e produtivo, liderando grupo de pesquisa e consolidando produção no seu campo é necessário um período para que o mesmo - nas disputas de poder simbólico na obtenção de capital científico - obtenha reconhecimento dos seus pares (LOBATO, 2015, p. 33-34).

Liderar grupos de pesquisa contribui para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, etc.). Para Bourdieu (1983, p. 124), todas as ações realizadas pelo pesquisador estão orientadas para obtenção de autoridade científica. Por exemplo, a opção dos doutores recém-formados por criar grupos de pesquisa demonstra a importância do exercício de liderança de grupos no acúmulo de capital científico.

Ao analisar a relação entre o exercício da liderança em grupos de pesquisa e a realização de projetos sobre a temática currículo, constatei que dos 74 (setenta e quatro) pesquisadores selecionados 39 (52,7%) começaram a desenvolver projetos de pesquisa no campo do currículo antes de serem líderes de grupos; 31 (41,9%) somente depois de serem líderes de grupos e 4 (5,4%), embora sejam líderes de grupo sobre currículo, não possuem projetos no âmbito dessa temática. A maioria dos pesquisadores já realizava pesquisas sobre currículo antes da criação do grupo por eles liderado.

No quadro 14 disponibilizo a relação nominal dos líderes e vice-líderes e os respectivos títulos das dissertações e teses, bem como as palavras-chave apresentadas no texto do Currículo Lattes.

Quadro 15: Título das dissertações e teses dos líderes

PESQUISADOR	DISSERTAÇÕES	TESES
Alice Ribeiro Casimiro Lopes		Título: Conhecimento escolar: quando as ciências se transformam em disciplinas Palavras-chave: conhecimento escolar; currículo; conhecimento científico; pluralismo cultural; mediação didática; cotidiano.
Alvaro Luiz Moreira Hypolito		Título: Global Educational Restructuring, School Organizations, and Teachers: The effects of conservative and counter-hegemonic educational policies on teachers' work in Brazil. Palavras-chave: Reestruturação Curricular; Trabalho Docente; Globalização; Neo-liberalismo.
Antônio Flávio Barbosa Moreira		Título: Towards a reconceptualisation of educational transfer: the case of Curriculum Studies in Brazil.
ANDRÉA ROSANA		TÍTULO: FALAS DOCENTES SOBRE NÃO

FETZNER		APRENDIZAGEM ESCOLAR NOS CICLOS PALAVRAS-CHAVE: Ciclos de Formação; Política educacional; currículo; democratização; avaliação emancipatória; Ensino aprendizagem.
ANNA ROSA FONTELLA SANTIAGO		TÍTULO: Política, Currículo e Educação Básica: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação PALAVRAS-CHAVE: currículo- política pública- educação básica - her.
Aura Helena Ramos		Título: Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos. Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Currículo; Formação Continuada de Educadores.
CARLOS EDUARDO FERRAÇO		TÍTULO: Escola Nua: ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas PALAVRAS-CHAVE: Cotidianos escolares; Redes de significados; Currículos reais; Escola pública; Ensino Fundamental; Estudos pós-críticos.
CÉLIA REGINA TEIXEIRA		TÍTULO: Avaliação Educacional: a concepção veiculada nas teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação - Currículo 1975-2000 PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional; Currículo escolar; escola pública; Estado da Arte ou Estado do Conhecimento
CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES	TÍTULO: A Construção do Currículo na escola pública: a interação de propostas curriculares oficiais com o projeto educativo de uma unidade escolar PALAVRAS-CHAVE: currículo avaliação.	TÍTULO: A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - A transição para a escola do século XXI PALAVRAS-CHAVE: avaliação; políticas educacionais; ciclo de escolaridade; currículo; promoção continuada; tempo escolar.
Didima Maria de Mello Andrade		Título: Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo.
Genylton Odilon Rego da Rocha	Título: A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Palavras-chave: Currículo; História das Disciplinas; geografia escolar; Ensino de Geografia; reformas curriculares; história da educação.	Título: A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras (o ensino de geografia segundo os parâmetros curriculares nacionais). Palavras-chave: neoliberalismo; Política Educacional; Reforma Educacional; Currículo;
GELTA TEREZINHA RAMOS XAVIER	TÍTULO: Linhas Fundamentais para a elaboração de currículo para a área rural do Amazonas PALAVRAS-CHAVE: Currículo e educação rural	TÍTULO: Saberes sociais, saberes escolares. Dinâmicas Sociais, cultura e currículo PALAVRAS-CHAVE: Currículo, cultura, saberes sociais, saberes escola.
GEÓRGIA MOREIRA DE OLIVEIRA	TÍTULO: O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação PALAVRAS-CHAVE: infância, necessidades, cultura e currículo; currículo, infância.	TÍTULO: Quando a melodia reinventa a partitura: fundamentos de uma prática curricular da educação infantil com base na experiência de liberdade compartilhada PALAVRAS-CHAVE: currículo, ed infantil e liberdade.
IDELSUITE DE SOUSA LIMA	TÍTULO: Ensino de História Local e Currículo: idéias, dizeres e práticas no fazer educativo escolar. PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Ensino de	TÍTULO: O Currículo no plural: políticas, práticas, culturas escolares PALAVRAS-CHAVE: história do currículo; cultura escolar; políticas curriculares.

	História.	
JORCELINA ELISABETH FERNANDES	TÍTULO: A supervisão Educacional no Município de Cuiabá - MT: uma contribuição na redefinição da função atual da Escola Pública Estadual de 1º grau PALAVRAS-CHAVE: Escola; Currículo; Supervisão.	TÍTULO: O movimento de Elaboração Curricular Participativo: um novo olhar sobre o currículo no cotidiano da escola pública PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Cotidiano Escolar; Práticas Escolares
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA	TÍTULO: O currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos: do concebido ao vivido. PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; currículo.	
José Fernando Manzke		Título: Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la Reforma Agrária. Palabras-chave: educação do campo.
MARA REJANE VIEIRA OSÓRIO	TÍTULO: Professores e Educação Ambiental: uma relação produtiva. PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, discursos, currículo, professor	
MARCOS ANTÔNIO PINTO RIBEIRO		TÍTULO: Integração da Filosofia da Química no currículo de formação inicial: contributos para uma filosofia do ensino PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Química; didática Química; currículo; Currículo Crítico; Praxis
MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO		TÍTULO: Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Cotidiano; Michel Foucault; subjetividade; ribeirinho.
Márcia Serra Ferreira		Título: A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Palavras-chave: conhecimentos escolares em ciências; currículo; ensino de ciências; história das disciplinas.
Márcio Antônio da Silva		Título: Currículos de Matemática no Ensino Médio: em busca de critérios para escolha e organização de conteúdos. Palavras-chave: Educação Matemática; Currículos de Matemática; Ensino Médio; Organização
Marger da Conceição Ventura Viana		Título: Perfeccionamiento del Currículo para la formación de profesores de Matemática en la UFOP. Palabras-chave: Teoría Curricular; Currículo en general; Componentes del Currículo; Currículo para la formación profesional; currículo para la formación de profesores; formación de profesores de Matemática.
Mário Medeiros da Silva	Título: Concepções do Mundo, Ideologia e Ensino de Qualidade. Palavras-chave: Currículo; Ideologia, Concepções do mundo, Ensino de qualidade	
Marlucy Alves Paraíso	Título: O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a. Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores.	Título: Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação do discurso da mídia educativa sobre educação escolar. Palavras-chave: Currículo.

Natalina Aparecida Laguna Sicca	Título: A Experimentação no Ensino de Química. Palavras-chave: educação; ensino de química; currículo; química.	
Ozerina Victor de Oliveira	Título: Trabalho Docente e Produção de Resistência em um Currículo das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Palavras-chave: currículo; reprodução; resistência; trabalho docente.	Título: O Processo de Produção da Política de Currículo em Ribeirão Cascalheira - MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural. Palavras-chave: Política de currículo; Cultura; política cultural; pós-colonialismo.
PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA		TÍTULO: O Estado e a Formulação da Política Curricular: Prescrições e Inconfidências PALAVRAS-CHAVE: Estado, Política Educacional, Política Curricular
Rita de Cássia Cavalcanti Porto	Título: Avanços e Recuos no Currículo: O Cotidiano da Escola Normal. Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores.	Título: Impasses, resistência e singularidades na construção de projetos-político-pedagógicos: As formas de enfrentamento na implementação das políticas de formação dos profissionais da educação na UFPB. Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Política de Formação do Educador; Formas de resistência; Currículo, Formação de Professores; Movimento dos educadores.
Rita de Cassia Prazeres Frangella	Título: Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; história do currículo; história de instituições escolares.	Título: Na procura de um curso: currículo-formação de professores - Educação Infantil. Identidade(s) em (des)construção (?). Palavras-chave: Currículo; Identidade; Formação de professores; diferença.
ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO	TÍTULO: Prontidão, Compensação e Pré-Escola - Prática e Crítica PALAVRAS-CHAVE: Currículo; escola; compensação.	
ROSEMARY FERREIRA DA SILVA		TÍTULO: As políticas curriculares no curso de filosofia da universidade federal do maranhão PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Formação de Professores; Políticas Curriculares; planejamento didático; trabalho pedagógico; Ensino Superior
RUY CÉSAR PIETROPAOLO	TÍTULO: Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática - um estudo dos pareceres PALAVRAS-CHAVE: Currículos de Matemática; Educação Matemática; Formação de Professores; Ensino de Matemática.	TÍTULO: (Re)significação da demonstração nos currículos da Educação Básica PALAVRAS-CHAVE: Currículos de Matemática; Educação Matemática; Formação de Professores; demonstrações e provas
Rosolindo Neto de Souza Vila Real	Título: Cultura e Currículo: Um estudo da Escola Kalunga.	
Tatiana Castro dos Santos		Título: A Reforma Curricular do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre na década de 1980: entre ditos e escritos Palavras-chave: História do Currículo; Reforma Curricular; Memórias Docentes; Curso de Letras.
TATIANE DE	TÍTULO: Identidades,	TÍTULO: Currículo, Gênero e Formação: uma compreensão

LUCENA LIMA	currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas PALAVRAS-CHAVE: Identidades de gênero; Currículo; Formação docente	densa dos atos de currículo do Curso de Bacharelado em Gênero e Diversidade da UFBA e suas implicações nas experiências formativas PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Currículo; Formação
--------------------	---	--

Fonte: CNPQ, 2014.

A escolha das dissertações e teses teve como critério a utilização da palavra currículo no título do trabalho e/ou nas palavras-chave. Com base nesse parâmetro, examinei o Currículo Lattes dos pesquisadores selecionados e identifiquei 48 (quarenta e oito) pesquisas entre dissertações e teses, destas cinco dissertações e oito teses apresentaram a palavra currículo somente nas palavras-chave. As demais exibiam essa expressão nos títulos dos trabalhos

As teses e dissertações dos líderes dos grupos de pesquisa não diferem muito com relação à perspectiva teórica adotada na análise dos objetos de estudos selecionados pelos pesquisadores: a maioria utilizou como referência a teoria crítica.

Para Max Horkheimer (1983), “A teoria crítica da sociedade começa [...] com a ideia da troca simples de mercadorias, ideia esta determinada por conceitos relativamente universais” (1983, p. 143). Essa simples troca estabelece uma relação de classe e com ela a gênese da sua transformação. As categorias de análise são: classe, exploração, mais valia, lucro, pauperização, ruína. Os objetos de estudo da teoria crítica são “Os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1983, p. 155). Neste sentido, o conhecimento produzido transcende o indivíduo, engloba a totalidade social. Por isso, a atividade intelectual reside na compreensão dessa totalidade da realidade social.

Jurgen Habermas (1983) apresenta como categoria para o pensamento crítico a linguagem, porém, o processo de comunicação só poderá se desenvolver numa sociedade emancipada, “[...] que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso” (1983, p. 310).

Para Herbert Marcuse (1997), o materialismo constitui o elemento fundante para compreendemos as relações de vida assentadas nas lutas sociais. A análise das relações políticas e econômicas é o caminho da transformação social, neste aspecto a razão constitui elemento fundamental para “[...] criação de uma organização social na qual os indivíduos regulem em comum suas vidas segundo suas necessidades” (1997, p. 144). Por isso, a teoria crítica envolve a liberdade e a felicidade dos indivíduos.

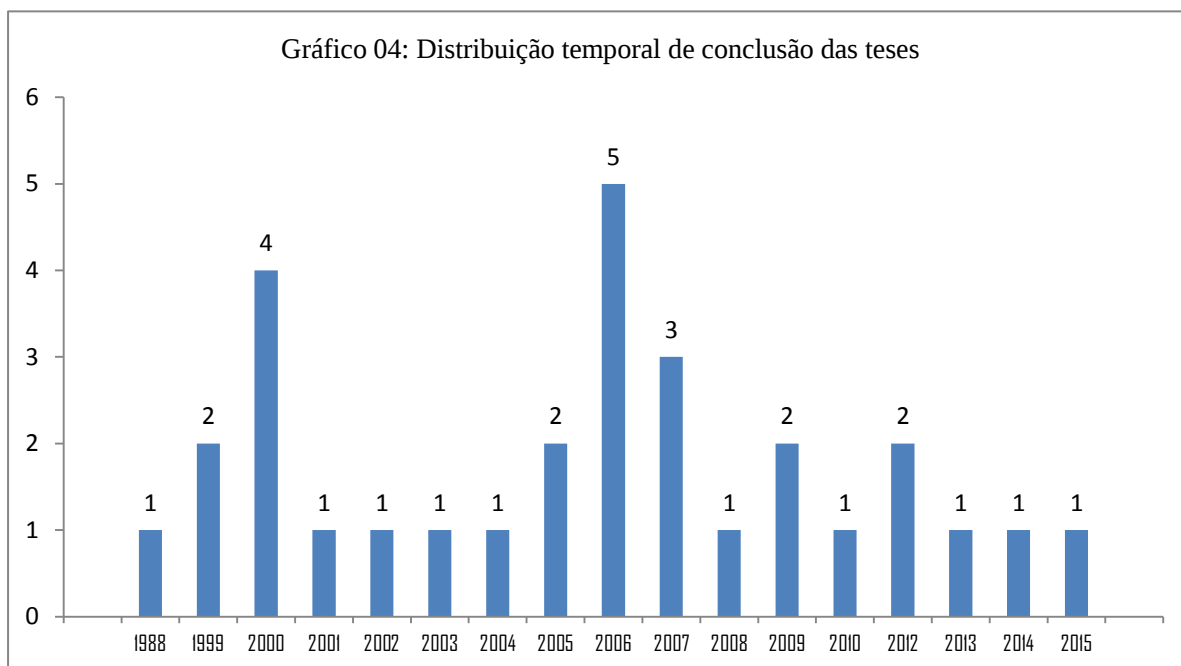
Em contrapartida, Boaventura de Sousa Santos (1999), argumenta que a teoria crítica moderna, cuja base está assentada na concepção de uma sociedade totalizante, não atende as demandas da pós-modernidade. Para Santos (1999), não há um princípio único de transformação social, por isso, propõe a teoria da tradução “[...] que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos actores colectivos ‘conversarem’ sobre as pressões a que resistem e as aspirações que os animam” (1999, p. 203). A teoria crítica pós-moderna começa pela crítica do próprio conhecimento: “O importante não é saber, é, sim, saber que se ignora” (SANTOS, 2008, p. 25).

Observei que há diferenças nas temáticas priorizadas nas pesquisas. As mais recorrentes nas dissertações foram: 3 (37,5%) pesquisas sobre currículo e formação de professores as demais temáticas priorizadas foram: História das disciplinas escolares; currículo e ideologia; currículo e ensino de química; trabalho docente, resistência e currículo; cultura e currículo; formação de professores e educação ambiental; currículo e pré-escola; currículo e supervisão educacional; identidades de gênero; parâmetros curriculares nacionais; currículo e educação rural; cultura, currículo e infância; história local e currículo; Currículo oficial e projeto educativo; Educação de Jovens e Adultos, formação de professores e currículo. Cada temática foi objeto de uma pesquisa.

Essas pesquisas foram concluídas no período de 1980 a 2013, sendo 3 (16,7%) na década de 1980, 9 (50%) na década de 1990 e 06 (33,3%) a partir de 2000.

Nas teses, as temáticas priorizadas foram: 11 (36,7%) pesquisas focalizaram a Política educacional e a reforma curricular; 5 (16,7%) pesquisas abordaram a Formação de professores, 3 (10%) cotidianos escolares, 2 (6,7%) currículo de matemática e as demais (9 teses, 30%) focalizaram temáticas diferenciadas, a saber: a História da disciplina escolar ciência no Colégio Pedro II, mídia educativa; Educação em Direitos Humanos; estudos curriculares no Brasil; subjetivação da criança ribeirinha; currículo, gênero e formação; avaliação educacional; saberes sociais e escolares e, prática curricular na educação infantil.

O período histórico de conclusão das teses dos líderes dos grupos de pesquisa identificado no levantamento realizado para averiguar a titulação acadêmica dos referidos líderes compreendeu o interstício de 1988 a 2015, sendo uma tese em 1988 e as demais foram concluídas a partir do ano de 1999, conforme se pode visualizar no gráfico abaixo.



Fonte: CNPQ, 2014

Não há uma regularidade no número de teses concluídas por ano, somente a partir de 1999 observa-se que houve interesse em pesquisar o tema currículo pelos intelectuais que depois coordenariam/coordenavam grupos de pesquisa sobre essa temática. Os anos de 2000 e 2006 foram os que apresentaram maiores números de teses finalizadas: foram nove, ao todo, correspondendo a 30% do total. Diferentemente, as dissertações foram concluídas, majoritariamente, na década de 1990. Observam-se, também, mudanças nas temáticas abordadas, bem como nas perspectivas de análise dos objetos de estudo: enquanto nas dissertações predominou a teoria crítica, nas teses – embora essa abordagem se mantenha – ocorreram outras perspectivas de análises, como por exemplo, estudos com base em Michel Foucault e nos Estudos Culturais.

Para Lopes e Macedo (2009, p. 5)

As apropriações de marcos teóricos pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernos pelo campo do Currículo têm gerado a multiplicação e diversificação de estudos que valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e à diferença, a pesquisa da cultura escolar e o cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais para além dos limites da instituição escolar. A afirmação de que o currículo deve ser entendido como uma produção cultural vem possibilitando reconfigurar as discussões anteriormente centralizadas na legitimidade do conhecimento, abalando a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possam ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído.

Observa-se que houve movimento no campo do currículo, tanto no que diz respeito às temáticas privilegiadas quanto às perspectivas de análise. As novas abordagens incorporadas

nas pesquisas permitiram a construção de novos objetos ou de novas leituras dos objetos já problematizados.

Esse movimento de inclusão de novas abordagens permitiu o questionamento das bases teórico-epistemológicas vigentes no campo, sobretudo, dos estudos ancorados nas teorias críticas. Por outro lado, tornou o campo mais dilatado, pulverizado por uma diversidade de objetos que ultrapassam o campo da educação escolar.

A análise da produção intelectual dos líderes de grupos de pesquisa permite afirmar que as pesquisas sobre currículo realizadas pelos líderes de grupos da área ocorreram, majoritariamente, depois da formação doutoral e antes da criação dos grupos de pesquisa. Isso significa que o investimento em capital intelectual é importante para liderar grupos de pesquisa.

2.2. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E SUAS REVERBERAÇÕES NOS GRUPOS DE PESQUISA

A produção científica é um dos principais objetos de avaliação do pesquisador nas agências de fomento à pesquisa; é ela que define a posição dos agentes dentro do campo científico, ou seja, o capital cultural objetivado demarca a área de influência do pesquisador dentro do campo de conhecimento no qual ele atua. Daí a necessidade de produzir conhecimento e divulgá-lo nos meios considerados prioritários para a comunicação da ciência, tais como: livros, capítulos de livros, periódicos nacionais e internacionais, apresentação de trabalho em eventos.

Neste relatório de pesquisa, focalizei a produção científica veiculada em periódicos nacionais por considerá-los importantes veículos de divulgação do conhecimento científico, haja vista possuírem uma comissão de avaliação composta por especialistas da área que analisam a qualidade dos artigos publicados, pela facilidade de acesso por um grupo maior de leitores, o que permite maior circulação do conhecimento em um curto espaço de tempo.

Todavia, para que as produções científicas dos líderes de grupos de pesquisa circulem nesses espaços, é fundamental que o pesquisador possua acúmulo de capital intelectual objetivado, ou seja, mantenha uma produção regular de artigos científicos. Os mais produtivos são premiados pelas principais agências de fomento à pesquisa no Brasil, a saber, CAPES e CNPq com a bolsa de produtividade em pesquisa.

Mas o acesso a essas bolsas é privilégio de um grupo restrito. Dentre os pesquisadores selecionados (74), apenas 14 (18,9%) possuem bolsa de produtividade, sendo 3 (três) bolsas 1A, duas 1C, 4 (quatro) 1D e 5 (cinco) na categoria 2, conforme quadro 13.

Quadro 16: Líderes com bolsa de produtividade

Nº	LÍDER	NÍVEL DA BOLSA CNPQ	INSTITUIÇÃO	OBS
01	Antônio Flávio Barbosa Moreira	1 A	UFRJ UCP	APOSENTADO UFRJ
02	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	1 A	UFMG	APOSENTADA
03	Nilda Guimaraes Alves	1 A	UERJ	
04	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	1 C	UERJ	
05	Rosa Maria Hessel Silveira	1 C	UFRGS	APOSENTADA
06	Inês Barbosa De Oliveira	1 D	UERJ	
07	Marlucy Alves Paraiso	1 D	UFMG	
08	Sandra Lúcia Escovedo Selles	1 D	UFF	
09	Alvaro Luiz Moreira Hypolito	1 D	UFPeI	
10	Márcia Serra Ferreira	2	UFRJ	
11	Janete Magalhães Carvalho	2	UFES	
12	Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza	2	PUC-RIO	
13	Carlos Eduardo Ferraço	2	UFES	
14	Maria Manuela Alves Garcia	2	UFPeI	

Fonte: CNPQ, 2014.

A bolsa de produtividade é “[...] destinada aos pesquisadores que se destacam entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, definidos pelos Comitês de Assessoramento (CAs)¹⁹ do CNPq” (ANEXO 1, RESOLUÇÃO NORMATIVA DO CNPQ, 2014).

O CNPq é um dos principais órgãos brasileiros de financiamento da pesquisa científica. Entre as formas de financiamento do CNPq, inclui-se a Bolsa de Produtividade em Pesquisa, que é atribuída a pesquisadores de todas as áreas, baseado não só na qualidade de um projeto submetido, mas principalmente na “qualidade” do pesquisador. Como a bolsa de produtividade inclui um forte componente da avaliação da “qualidade” do pesquisador (em contraste com outras formas de financiamento que incluem, também, a qualidade e adequação da proposta aos objetivos específicos do financiamento), ela se torna uma boa ferramenta para entender como é feita a avaliação de pesquisadores no Brasil (WAINER; VIEIRA, 2013, p. 62).

Os critérios estabelecidos pelo CNPq para concessão da bolsa de produtividade aos pesquisadores são (em conformidade com o ANEXO 1, DA **RESOLUÇÃO NORMATIVA 2014**, Item 1.3.1) os seguintes:

- a) possuir o título de doutor ou perfil científico equivalente;
- b) ser brasileiro ou estrangeiro com situação regular no País;
- c) dedicar-se às atividades constantes de seu pedido de bolsa, e
- d) poderá ser aposentado, desde que mantenha atividades acadêmico-científicas oficialmente vinculadas a instituições de pesquisa e ensino.

Todavia, a classificação, o enquadramento e a progressão do pesquisador em cada categoria e nível, bem como o rebaixamento de nível e/ou exclusão são definidos pelos CAs

¹⁹ Os CAs são organizados em diferentes grandes áreas. As grandes áreas estabelecidas pelo CNPq são: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e, Outros (WAINER; VIEIRA, 2013)

por meio de critérios revistos a cada 3 (três) anos. Porém, existem critérios que, independentemente do CA, devem ser apreciados pelos avaliadores, pois com base neles o pesquisador é enquadrado nas categorias e níveis da bolsa de produtividade. Os critérios definidos pelo CNPq são:

- a) produção científica do candidato;
- b) formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação;
- c) contribuição científica e tecnológica e para inovação;
- d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa, e
- e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica (SEÇÃO, 1.3.4, ANEXO 1, RESOLUÇÃO NORMATIVA DO CNPQ, 2014).

Existem duas categorias de bolsas de produtividade, a saber: pesquisador 1 e pesquisador 2. Para concorrer a pesquisador 1 o candidato deve ter, no mínimo, oito anos de doutorado e para pesquisador 2, no mínimo, três anos. Para Wainer e Vieira (2013, p. 64) “[...] há restrições em atribuir bolsas de níveis mais altos a pesquisadores mais jovens (do ponto de vista de idade científica, não idade cronológica)”.

Há quatro níveis diferentes na categoria 1. São eles: A, B, C e D.

Para os níveis C e B, além de uma crescente contribuição à formação de recursos humanos e à produção de ciência e tecnologia, será avaliada a contribuição na organização de grupos de pesquisa e programas de graduação e pós-graduação de sua instituição. Destes pesquisadores, espera-se que participem de forma significativa em atividades de pesquisa em suas instituições e, no caso dos pesquisadores **B**, em órgãos de fomento à pesquisa (ANEXO 1, RESOLUÇÃO NORMATIVA DO CNPQ, 2014).

O enquadramento dos pesquisadores nos níveis da categoria 1 (A, B, C e D) é definido com base no capital científico dos últimos 10 anos, sobretudo, no que tange à capacidade de formação de recursos humanos.

O nível A é reservado a candidatos que tenham mostrado excelência continuada na produção científica e na formação de recursos humanos, que liderem grupos de pesquisa consolidados. O perfil deste nível de pesquisador deve, na maior parte dos casos, extrapolar os aspectos unicamente de produtividade para incluir aspectos adicionais que mostrem uma significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil e capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco (ANEXO 1, RESOLUÇÃO NORMATIVA DO CNPQ, 2014).

Somente nove pesquisadores com produção científica no campo do currículo possuem bolsa de produtividade acadêmica na categoria 1, sendo três 1A, dois 1C e quatro 1D. Nesta categoria estão os pesquisadores com maior prestígio. Além da excelência na produção científica, na formação de recursos humanos e liderança de grupos de pesquisa, o CNPq considera que os pesquisadores da categoria 1 demonstrem liderança em sua área de pesquisa. No campo do currículo, de acordo com os critérios de produtividade, somente nove

pesquisadores se enquadram nesse seleto grupo, ou seja, apenas 12,2% do total de 74 líderes analisados.

Os três bolsistas PQ 1A, considerando o ano de 2014 como referência, têm entre 25 e 34 anos de titulação no curso de doutorado, o que equivale a uma média de 28 anos de titulação. Dois já estão aposentados, mas continuam trabalhando como professores na pós-graduação, um na Universidade Católica de Petrópolis (UCP) e outro na UFMG e a bolsista que continua na ativa está vinculada ao programa de Pós-Graduação da UERJ. As duas bolsistas PQ 1C, estão com 18 e 19 anos de formação doutoral, atualmente vinculadas a dois programas de pós-graduação, a saber: UERJ e UFRGS. Os bolsistas 1D têm em média 16 anos de formação doutoral e estão vinculados a quatro programas de pós-graduação, são eles: UERJ, UFMG, UFF e UFPel.

Dentre os 9 (nove) pesquisadores bolsa produtividade PQ 1 (A, C e D²⁰), seis obtiveram doutorado em instituições de ensino no exterior, sendo três na Inglaterra, dois na França, e um nos Estados Unidos. Três pesquisadores se titularam no Brasil, sendo dois na UFRJ e um na UFRGS.

Os nove pesquisadores pertencentes à categoria de bolsistas PQ 1 (A, C, D), estão vinculados a seis programas de pós-graduação, a saber: UERJ, UFMG, UFRGS, UFF, UFPel e UCP. O Programa de Pós-Graduação que concentra o maior número de bolsista na categoria 1 é o da UERJ com três bolsistas, (sendo um bolsista 1A, 1C e 1D) seguido pelo programa da UFMG com dois bolsistas (sendo um bolsista 1A, e um 1D), ou seja, dois programas de pós-graduação possuem cinco bolsistas PQ 1, o que corresponde a 55,5% do total. A UCP possui um bolsista 1A, a UFRGS um bolsista 1C, a UFF e a UFPel possuem um bolsista 1D. Esses programas estão localizados nas regiões Sudeste e Sul, sendo quatro na região Sudeste e dois na região Sul.

Tem-se, então, 74 pesquisadores que lideram grupos de pesquisa no campo do currículo e que possuem capital científico na área; porém, destes, apenas 3 são detentores de bolsa PQ 1A, aproximadamente 4% do total, e estão vinculados a programas de pós-graduação localizados na região Sudeste, mais especificamente, nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os portadores dessas bolsas são considerados os mais produtivos, influentes no campo e constituem parte elite acadêmica na área da educação, no campo do currículo.

Na categoria 2 não há especificação de níveis, a avaliação recai sobre a produção dos últimos cinco anos do pesquisador, sobretudo, as publicações e as orientações realizadas nesse

²⁰No período da pesquisa não identifiquei nenhum bolsista 1B

interstício. Nesta categoria de bolsa de produtividade, temos cinco pesquisadores, os quais possuem em média 18 anos de formação doutoral. Os cinco bolsistas estão vinculados a quatro programas de pós-graduação, a saber: UFRJ, UFES, PUC-RIO e UFPel. O Programa de Pós-Graduação da UFES é o que possui maior número de bolsista nesta categoria: são dois no total. Da mesma forma que os bolsistas da categoria 1A, os bolsistas da categoria 2 estão vinculados a programas de pós-graduação localizados nas regiões Sudeste e Sul, sendo dois na região Sudeste e um na região Sul.

A Unidade Federada que concentra o maior número de bolsista produtividade é o Rio de Janeiro com 7 (sete) pesquisadores, sendo, dois vinculados ao nível 1A, um nível 1C, dois nível 1D e dois na categoria 2, o que equivale a 50% do total de 14 pesquisadores com bolsas de produtividade.

Para Sguissard e Silva Júnior (2009, p. 155 grifos do autor), a bolsa de produtividade “[...] tornou-se símbolo de *status acadêmico*: mais do que um bônus financeiro, que talvez não ultrapasse em média a um quinto do salário dos seus beneficiários, tem um peso significativo como capital acadêmico”.

Segundo os autores, a referida bolsa beneficia cerca de 10% dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país em cada área de conhecimento. Essa ínfima quantidade de bolsas disponível aliada a critérios bastante rígidos preocupa tanto os que possuem quanto os que almejam obtê-la, sobretudo, porque essa bolsa confere aos que a ela tem acesso

[...] *status* diferenciado no mercado, no qual venderá sua força de trabalho com o beneplácito da Lei de Inovação Tecnológica e da Lei do Bem, podendo o ‘felizardo’ ver-se acima da maioria de seus colegas, fadada a limitar-se, em geral, às atividades docentes e de pesquisa intramuros da universidade. Em outros termos, essa bolsa acentua, na prática universitária, a sociabilidade produtiva [...] (SGUISSARD e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 155).

Ainda segundo os autores acima, o incentivo à produtividade por meio da bolsa de produtividade acirra a concorrência e a competição no processo acadêmico científico e contribui para a formação de professores-pesquisadores dentro de uma cultura ideológica do produtivismo acadêmico.

Os pesquisadores que mais produzem artigos, normalmente, ganham prestígio e reconhecimento, o que favorece sua ascensão na carreira, chegando a obter postos-chaves no cenário da pesquisa de seus países. Para eles, publicar em periódicos científicos reconhecidos internacionalmente, ou indexados em bases de dados de renome internacional, significa conseguir, além de sua certificação como pesquisador, a certificação de seu trabalho científico, garantindo a propriedade do seu objeto de pesquisa. Publicar artigos, atualmente, é prova de atividade científica e acadêmica, o que pode garantir uma boa avaliação do pesquisador pelas universidades e agências de fomento [...] (BIOJONE, 2003, p. 45).

Os autores reiteram que o produtivismo acadêmico-científico contribui para a intensificação e precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior, pois está associado a uma série de outras atividades, tais como, “[...] participação em eventos científicos, a emissão de pareceres sobre projetos de pesquisa [...] produção intelectual a ser publicada, além de uma gama de serviços de assessoria e consultoria [...]” (SGUISSARD e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 167).

O sistema que outorga prestígio aos pesquisadores brasileiros é realizado por meio das avaliações individuais promovidas pelo CNPq. Elas focalizam o capital científico a exemplo da: produção científica, formação de recursos humanos em nível de Pós-Graduação; coordenação de projetos de pesquisa; participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica (SEÇÃO, 1.3.4, ANEXO 1, RESOLUÇÃO NORMATIVA DO CNPQ, 2014). É sobre a produção científica que incide maior peso no cômputo do CNPq.

Para Bourdieu (2004), os campos constituem espaços para duas espécies de capital científico: o poder científico temporal (ou político) e o poder específico. O poder temporal

[...] está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratório ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura (BOURDIEU, 2004, p. 35).

Por sua vez, o poder específico ou puro configura-se como

[...] prestígio pessoal que é mais ou menos independente do procedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou a fração consagrada dentre eles [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 35).

As agências de fomento à pesquisa levam em consideração, nas suas avaliações, tanto o capital científico temporal como o objetivado. Por isso, “Ao acumular um capital científico, o agente está fazendo o seu nome, isto é, buscando ser conhecido e reconhecido entre os pares concorrentes” (CARVALHO et al, 2013, p. 190). Portanto, a bolsa de produtividade em pesquisa contribui para transformar seus detentores em autoridade científica, ou seja, outorga-lhe o poder de falar e de agir em nome do campo²¹.

²¹ A respeito dessa lógica do capital cultural *versus* capital científico, ver tese de Lobato, Antonino Cezar Leite. Capital intelectual *versus* capital cultural científico no campo acadêmico da Educação Física. (Tese de doutorado, UFPA, 2015).

2.3. OS PROJETOS DE PESQUISAS CONCLUÍDOS E EM ANDAMENTO

Berticelli (2005), utilizando-se de uma pesquisa desenvolvida por Paraíso (1994), divide em três momentos distintos a produção de pesquisas sobre currículo escolar nos anos de 1980. No interstício de 1983 a 1985, o autor destaca que

[...] os raros autores que trataram do currículo, pouco uso fizeram da teoria da reprodução como recurso interpretativo. A NSE22 não era de domínio desses autores. As teorizações de Michael W. Apple e Henry Giroux eram citadas, sem que se fizesse delas utilização maior. Nem mesmo autores brasileiros, como Paulo Freire, inspiraram a produção científica sobre currículo. A inspiração teórica básica continuou sendo Tyler. Alguns autores se limitaram a discutir o lugar de algumas disciplinas e não muito mais que isto. Apareceram trabalhos teóricos meramente exploratórios, sem expressão teórica maior (BERTICELLI, 2005, p. 170).

Conforme afirma Berticelli (2005), predominaram, na década de 1980, as teorizações da década de 1970. Embora a perspectiva sociológica de matriz marxista já fizesse parte da teoria curricular brasileira, ela não se constituiu de forma hegemônica nas pesquisas que trataram de currículo. Somente em fins de 1985 é que as pesquisas focalizaram o currículo de primeiro grau buscando identificar as causas da evasão e repetência, consideradas graves problemas educacionais. Tais estudos consideravam as questões curriculares as causas dos problemas.

O período de 1986 a 1989 trouxe mudanças significativas. Tais mudanças se relacionam a um artigo de L. Domingos, intitulado ‘interesses humanos e paradigmas curriculares’, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, onde aplicou a classificação de currículo feita por McDonald, inspirado em Habermas, para a realidade brasileira. Afinal, nesse período se superou a concepção de currículo como elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos e se pensou no sentido de que todas as atividades da escola são significativas para o saber do aluno, para sua apropriação de conhecimento. [...] Os estudiosos dessa época também trabalham a questão da adequação dos conteúdos aos alunos. Fez-se a análise que se faz, hoje, dos silenciamentos e dos modos e métodos de provoca-los. A tendência mais corrente é a de adotar um currículo crítico ou, ao menos, uma postura crítica diante das questões curriculares (BERTICELLI, 2005, p. 171).

Nesse período, ainda segundo Berticelli, começou-se a pensar a adequação do currículo às crianças dos grupos excluídos. Do mesmo modo, foram formuladas novas propostas curriculares como alternativa aos problemas reais vivenciados em sala de aula.

Berticelli (2005, p. 170), considera que o currículo demorou a alcançar um nível de discussão sociológica no contexto brasileiro. Na década de 1980, o debate acerca da “[...] educação popular ganhou espaço nas reflexões e na prática pedagógica, bem como em nível

²² Nova Sociologia da Educação. Ver: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, N. 46. Abr jun. 1990.

teórico. Além das teorias crítico-sociais, o construtivismo teve grande aceitação nos meios educacionais brasileiros”.

Para Silva (1990), em seu estudo intitulado “Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas”, o Brasil absorveu, durante alguns anos, de forma acrítica as teorizações americanas sobre currículo, pautadas, principalmente, no modelo de Tyler. Por outro lado, a Nova Sociologia da Educação iniciada por Michael Young na Inglaterra, permaneceu desconhecida no país. Assim também como perdemos as contribuições das chamadas teorias da reprodução em educação, precocemente relegadas à margem, consideradas como teorias ultrapassadas.

Segundo Silva (1990), as pesquisas realizadas não questionavam os pressupostos teóricos que fundamentavam as perspectivas de currículo vigente naquele período histórico. Esses estudos focalizavam as disciplinas escolares, porém, não mantinham entre si nenhuma comunicação. Vejamos que ele diz a esse respeito.

Temos, é verdade, pessoas discutindo isoladamente as várias disciplinas que constituem os currículos atuais, fazendo críticas às formas existentes e elaborando possíveis alternativas. Mas os pressupostos maiores continuam inquestionáveis, exatamente por falta de uma crítica global dessa base. As teorias mais gerais sobre a estrutura e o funcionamento da educação e as elaborações teóricas e as práticas dentro das diversas disciplinas constituem mundos separados e incomunicáveis. Esta é uma barreira que precisa ser rompida se quisermos submeter os fundamentos dos atuais currículos escolares a uma crítica e a uma mudança efetivas (SILVA, 1990, p. 65).

Na concepção de Silva (1990, p. 59), o campo do currículo, nas décadas de 1970 e 1980, estava diluído em outras questões, como por exemplo, a organização do sistema escolar, “[...] raramente estiveram explicitamente centrados em questões de currículo, com as importantes exceções das elaborações de Paulo Freire e das discutíveis contribuições da chamada ‘pedagogia dos conteúdos’”.

Ainda de acordo com Silva (1990), uma das mais importantes contribuições da crítica da educação escolar, mais especificamente do currículo, consiste na identificação de algumas questões que ajudam a elucidar o papel do currículo na sociedade capitalista, tais como: a relação entre o conhecimento escolar e os processos sociais da sociedade capitalista; o conhecimento escolar constitui uma seleção particular de um universo mais amplo de possibilidades; a existência do currículo oculto expresso nas práticas e experiências vivenciadas na escola; o currículo pode definir identidades; o conhecimento é distribuído de forma desigual, etc.

As análises críticas, porém, circunscreviam-se ao espaço acadêmico, não chegando à sala de aula, “[...] influenciando na formação de professores, na melhor das hipóteses, ou ainda,

têm tentado se efetivar praticamente em intervenções através da burocracia educacional” (SILVA, 1990, p. 65).

Por isso, para o autor,

Temos ainda que descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação. Essa integração deveria envolver uma cooperação mais estreita entre pesquisadores e professores universitários, professores de primeiro e segundo graus, e organizações populares tais como sindicatos e associações de moradores (SILVA, 1990, p. 66).

Observa-se que a teoria crítica, embora presente nas teorizações acerca da educação e, de modo particular no currículo, estava circunscrita à esfera acadêmica. O desafio consistia em levá-la à escola e à sociedade por meio das organizações sindicais e comunitárias.

A pesquisa realizada por Moreira (1990) evidenciou que, nos anos de 1980, houve uma diminuição da influência de autores americanos no contexto educacional e aumentou a influência de autores europeus. Essa mudança de perspectiva teórica aliada ao aumento de programas de Pós-Graduação realizados no Brasil

[...] parecem representar tanto uma tentativa de definir uma tradição pedagógica mais autônoma, como uma reação contra a influência americana nos anos sessenta e setenta, quando o Brasil importou modelos educacionais americanos que contribuíram para a divisão do trabalho pedagógico e o surgimento de especialistas em educação, inclusive do supervisor e do curriculistas (MOREIRA, 1990, p. 161).

De acordo com Moreira (1990), nesse processo de redefinição de novos rumos e perspectivas teóricas, houve vários questionamentos por parte de pesquisadores brasileiros aos modelos educacionais ligados ao governo militar.

Alves (1984), por exemplo, considera que uma das tarefas a ser desenvolvida pelos curriculistas críticos é superar o vocábulo curricular especializado, importado dos Estados Unidos nos anos setenta. Saul (1988) questiona os modelos tradicionais de avaliação de currículo, elaborados por autores americanos e difundidos no Brasil na década de setenta, e propõe, a partir de sua prática na reformulação de um programa de pós-graduação, o que chama de avaliação emancipatória. Silva (1983) em seu estudo do currículo da escola de segundo grau, rejeita a adoção de padrões americanos de ensino profissionalizante e relaciona o caráter desse currículo com os acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos durante o regime militar (MOREIRA, 1990, p. 160).

Embora a influência do pensamento de Marx e Gramsci tenha conquistado mais espaço no meio intelectual brasileiro na década de 1980, o discurso liberal ainda continua permeando a prática pedagógica que mantém características tradicionais. Nesse contexto, a influência americana

[...] apesar da dominância da tendência crítica e de um maior grau de autonomia, em relação à influência americana, o ensino da teoria e da prática curricular ainda combina, de forma nem sempre integrada, diferentes tendências e interesses (MOREIRA, 1990, p. 154).

Para Moreira (1990), na década de 1980, o debate sobre conhecimento escolar pautava-se nos elevados índices de repetência e evasão das crianças das camadas populares, priorizava-se o currículo da escola de primeiro grau, o qual passou a ser alvo de atenção de autoridades, pesquisadores e educadores. Para ilustrar essa questão, o autor apresenta uma importante pesquisa realizada, “O currículo do ensino de primeiro grau” que

[...] propôs-se a repensar a questão do currículo do ensino de primeiro grau, [...]. O estudo visou a investigar o desenvolvimento desse currículo no período que se segue a 1970 e se fundamentou na importância social e política do currículo, evidente, segundo os pesquisadores, tanto na constatação de que a implementação de um currículo deve facilitar a socialização do saber sistematizado como no fato de que decisões curriculares condicionam uma série de outras decisões referentes a materiais instrucionais e formação do professor (MOREIRA, 1990, p. 163-164).

Referida pesquisa evidenciou a preocupação com o ensino de primeiro grau, mais especificamente, com o currículo, pois atrelou a melhoria do ensino ao processo de reformulação dos currículos, métodos e avaliação. O autor destaca, porém, que embora haja concordância, por parte dos teóricos, quanto à importância da defesa da escola de primeiro grau para as camadas populares, há profundas divergências em relação ao currículo dessa mesma escola. Essas discordâncias evidenciam-se, de forma mais acentuada, entre os teóricos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e da Educação Popular.

Passo, a seguir, a apresentar a distribuição temporal dos projetos de pesquisa no campo do currículo levantados junto ao Currículo Lattes dos líderes dos Grupos de Pesquisa.

Os projetos de pesquisa datam de 1979 a 2014. Ao todo, foram identificados 321 projetos concluídos e 203 em andamento, totalizando 524 pesquisas desenvolvidas pelos líderes dos grupos de pesquisa selecionados. Destas, somente 229 são pesquisas no campo do currículo, as quais correspondem a 43,7% do total de projetos concluídos e em andamento, executados e/ou em execução pelos líderes dos grupos de pesquisa.

Quadro 17: Distribuição dos projetos de pesquisa no período de 1970 a 2014

PERÍODO	PROJETOS CONCLUÍDOS	PROJETOS EM ANDAMENTO	TOTAL
1970-1979	01	-	01
1980-1989	05	-	05
1990-1999	18	-	18
2000-2014	110	92	202
TOTAL	134	92	226

Fonte: CNPQ, 2014.

O primeiro projeto de pesquisa – *Estudos dos Programas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira de 2º Grau* – sobre a temática foi desenvolvido no interstício de 1977-1978 por Rosa Maria Hessel Silveira, 19 anos antes da criação do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade liderado por ela e Darlise Teixeira de Melo, criado em 1996. O segundo projeto foi desenvolvido em 1983 – *Pericampus: desenvolvimento dos aspectos sintáticos e semânticos na linguagem de crianças do Currículo por Atividades*, – tendo sido, igualmente, elaborado pela mesma pesquisadora.

Nos anos de 1980, foram desenvolvidos cinco projetos que focalizavam o currículo. Além do já citado, em 1984, foi realizado o projeto *Ensino da linguagem no Currículo por Atividades: o professor e o aluno*, cujo objetivo principal era “[...] o desenvolvimento de um programa experimental de ensino de linguagem em uma turma de 3ª. série” (SILVEIRA, 2014), por meio de sessões semanais de atividades direcionadas às crianças e acompanhamento pedagógico com a professora da classe.

No interstício de 1985 a 1986 foi realizado o projeto denominado *O Mestrado em Educação da UFF* cuja finalidade era identificar o perfil e o desempenho dos alunos do referido curso como estratégia para discutir o currículo do curso de mestrado da UFF.

Em 1987, foi executado o projeto *O trabalho do professor de Química e a construção do currículo: formação continuada de professores de Química* (PROGRAMA PRÓ-CIÊNCIA FAPESP/CAPES/SENTEC/SE). Este projeto visava a construção do currículo de química a partir da formação continuada de professores com base nos seguintes pilares: a experimentação, a história da ciência e o cotidiano.

No interstício de 1988 a 1990, foi implementado o projeto *Livros didáticos: obstáculos ao aprendizado da ciência química*, projeto que analisou 107 livros didáticos de química publicados no período de 1931 a 1990.

Nesses projetos, observam-se três focos de investigação: 1) o ensino de primeiro grau²³; 2) o currículo de um curso de mestrado e 3) a formação continuada dos professores de química. Deste modo, a formação de professores e a sua relação com a prática de ensino tornou-se uma das temáticas focalizadas pelos pesquisadores que realizaram projetos de pesquisa no campo do currículo, na década de 1980. Observa-se que há uma preocupação com o *como* ensinar, sobretudo, as metodologias de ensino, ou com o desenvolvimento de uma área de conhecimento como disciplina escolar, no caso específico, a disciplina química.

²³ Nomenclatura dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/71 alterada pela Lei nº 9.394/96 para Ensino Fundamental.

Esses projetos contêm características que se assemelham a uma concepção de educação denominada de tradicional²⁴, portanto, ainda mantêm relação com o pensamento curricular predominante na década de 1970, conforme Silva (1990) e Berticelli (2005) já indicavam nas pesquisas por eles realizadas.

Neste contexto, Silva (1990, p. 59, grifos meus) destaca que

Apesar de pouco prestígio da área de currículo dentro do campo intelectual mais amplo da educação, a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão sobre criação, seleção e organização do conhecimento escolar, isto é, sobre currículo, o mesmo podendo-se dizer sobre a maior parte dos conflitos concretos em torno da organização do sistema escolar. No fundo, o que se discute sempre são questões relacionadas ao conteúdo e à forma do currículo escolar, mesmo quando a discussão parece estar muito distante dessa esfera de preocupações, quando se trata, por exemplo, do papel do Estado na Educação. É importante, por isso, ao menos por uma vez, tratar explicitamente de questões de currículo.

A partir da constatação de Silva, pode-se afirmar que o currículo, nos anos de 1970 e 1980, não se configurava como um campo de estudo privilegiado pelos pesquisadores brasileiros. Moreira (1990, p. 81) também corrobora com esta assertiva ao asseverar que, “Não temos ainda uma tradição consolidada em estudos sobre currículo”, referindo-se ao contexto histórico de 1980.

Na década de 1990 o campo do currículo ganha proeminência no cenário nacional. Lopes e Macedo (2005) destacam que, no início dos anos de 1990, no Brasil, vivia-se múltiplas influências em decorrência das teorizações que ganharam força na década de 1980, tais como, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia do Oprimido, as vertentes marxistas e a Nova Sociologia da Educação.

Os trabalhos buscavam, em sua maioria, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Os estudos que discutiam aspectos administrativo-científicos do campo foram totalmente superados, restando apenas pouquíssimas referências a esse tipo de estudos nos primeiros anos da década, especialmente localizadas na produção de periódicos (LOPES; MACEDO, 2005, p. 14). De acordo com as autoras, essa compreensão do currículo como um campo político passou a ser hegemônica nos eventos científicos. A maioria dos trabalhos se caracterizava como texto político.

A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica. À exceção de Paulo Freire

²⁴ Para uma leitura mais aprofundada ver: SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> e SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

[...] a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard (LOPES; MACEDO, 2005, 15).

Ainda segundo as autoras, no final da primeira metade da década de 1990, o currículo começou a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Por isso, as autoras consideram que o hibridismo de diferentes tendências caracteriza o campo do currículo nos anos de 1990 no Brasil.

Assim, na década de 1990, os estudos no campo do currículo priorizaram as discussões teórico-práticas da área e estudos voltados para disciplinas específicas. Consideram a partir do conceito de *campo científico* de Bourdieu que,

[...] o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área (LOPES; MACEDO, 2005, p. 17-18).

Para as autoras, não é a utilização de determinados aportes teórico-metodológicos que definem o campo, são as relações de poder dominantes que podem contribuir para sobrepujar determinado aporte em função de seus interesses.

Na década de 1990, houve um acréscimo no número de projetos executados: passou de 05 para 18, um aumento de 360%. Com relação ao foco das análises – independente das temáticas priorizadas – o mesmo recaiu sobre o ensino fundamental (05), a formação de professores (04), a disciplina Ciências (02), política curricular (02), o currículo da Pós-Graduação (01), currículo de graduação (01), transferência educacional (01), Educação à distância (01) e matriz curricular (01),

Considerando as temáticas abordadas, observei que, no início da década de 1990, os projetos estavam direcionados a analisar o processo de seleção e organização do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, bem como a concepção de currículo presente nos programas oficiais de formação continuada de professores de química, assim também como a história do currículo da Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Na segunda metade da década, os interesses direcionaram-se para a disciplina escolar Ciências, a avaliação do currículo do curso de Pedagogia, a recepção das novas influências e novas teorias no campo do currículo pelos professores e especialistas brasileiros, o cotidiano na escola fundamental, os discursos curriculares na educação a distância, as propostas curriculares nacionais, avaliação das matrizes curriculares e os campos de silêncio no currículo escolar.

A preocupação com a formação de professores presente nos projetos realizados na década anterior se mantém nos anos de 1990, porém, não com o objetivo de implementar um determinado currículo, conforme observado na década de 1980, mas, com a intenção de avaliar a proposta curricular.

Moreira (2001, p. 38) em pesquisa desenvolvida sobre “O campo do currículo no Brasil: os anos 90”, realizada por meio de entrevistas com especialistas que possuem expressiva produção e reconhecimento nacional no campo do currículo, afirma que:

A maioria dos especialistas considera que o campo do currículo no Brasil desfruta hoje de visibilidade e prestígio crescentes. Isso se deve, segundo eles, tanto às recentes *discussões sobre políticas oficiais de currículo*, como ao *desenvolvimento de pesquisas e de uma produção teórica significativa*, que hoje aborda novos temas e reflete novas influências (MOREIRA, 2001, p.38).

Na citação acima Moreira (2001) destaca três fatores que contribuíram para colocar o currículo em proeminência no cenário nacional, quais sejam: discussões sobre políticas oficiais de currículo, o desenvolvimento de pesquisas e uma produção teórica significativa. Observa-se que um dos fatores que o autor evidencia é a discussão acerca das políticas oficiais de currículo, ou seja, o currículo ganhou notoriedade quando ele passou a ser objeto da política educacional. Tal centralidade do currículo nas políticas oficiais do Estado brasileiro reverberou no desenvolvimento de pesquisas e na produção de conhecimento científico nessa área. Moreira (1997, p. 7) destaca ainda que “O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas”.

A partir dos anos 2000, houve um crescimento vertiginoso na implementação de projetos: passou de 18 projetos realizados na década anterior para 202, proporcionando um acréscimo de 1.139%. Destes, 110 já foram concluídos e 92 estão em andamento. A despeito deste acréscimo, 13 (17,6%) pesquisadores não concluíram projeto de pesquisa algum sobre currículo e três não possuem nem projetos concluídos, nem em andamento.

Com relação ao foco das análises, identifiquei que as pesquisas privilegiaram a política educacional/política curricular (47); o ensino fundamental (39); a formação de professores (36); a educação básica (17); o ensino superior (15); o ensino médio (11), as disciplinas escolares (10); a pós-graduação (06); a internacionalização do currículo (03); a educação infantil (03) e a educação de jovens e adultos (04). No entanto, onze pesquisas não definem o foco de investigação.

Com relação às temáticas privilegiadas, notou-se a existência de um rol bastante diversificado de temas, os quais foram agrupados e organizados na tabela 5. Como toda classificação, porém, a mesma pode ser arbitrária, mas representa uma tentativa de demonstrar

as temáticas que mobilizaram e mobilizam pesquisadores no campo do currículo a partir de 2000.

Tabela 05: Temáticas privilegiadas nos projetos de pesquisa

Nº	TEMÁTICA	TOTAL
01	Avaliação curricular	06
02	Avaliação de inovações curriculares	04
03	Concepções curriculares	05
04	Currículo da educação básica	03
05	Currículo de ciências	02
06	Currículo de química no ensino médio	01
07	Currículo de sociologia	01
08	Currículo e as novas tecnologias da informação e comunicação	05
09	Currículo e cotidiano escolar	14
10	Currículo e cultura	05
11	Currículo e Educação de Jovens e Adultos	02
12	Currículo e educação inclusiva	01
13	Currículo e formação de professores	22
14	Currículo e gênero	06
15	Currículo e livro didático	03
16	Currículo e prática na escola em ciclos	06
17	Currículo e subjetividade	01
18	Currículo híbrido	01
19	Currículo, formação e trabalho docente.	03
20	Currículo, identidade e diferença.	09
21	Diretrizes curriculares e formação de professores	02
22	Direitos humanos e formação de professores	01
23	Discurso sobre organização integrada do currículo	01
24	Diversidade, currículo e competência.	01
25	Educação física e a formação humana dos estudantes	02
26	Gestão, currículo e avaliação.	01
27	História das disciplinas escolares.	09
28	História do currículo	03
29	Inovações curriculares e formação de professores	03
30	Ludicidade e formação de professores	01
31	Multiculturalismo	02
32	Os sentidos do currículo	09
33	Pedagogia Jesuítica	01
34	Política curricular	36
35	Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura	03
36	Projeto pedagógico de cursos técnico de nível médio	01
37	Proposta curricular	14
38	Recontextualização curricular	01
39	Reforma curricular	08
	TOTAL	199

Fonte: CNPq, 2014.

As temáticas que mais mobilizaram os pesquisadores são: política curricular (36); currículo e formação de professores (22); proposta curricular (14); currículo e cotidiano escolar (14); os sentidos do currículo (09); currículo, identidade e diferença (09); história das disciplinas escolares (09) e reforma curricular (08).

Considerando que as temáticas *proposta curricular* e *reforma curricular* fazem parte da política curricular, posso considerar que foram 58 (cinquenta e oito) pesquisas focalizando

o estudo desta temática²⁵. Logo, a política curricular ganhou destaque, sobretudo nos anos de 1990, no bojo das reformas educacionais. Entretanto, a mesma continua instigando os pesquisadores, tornando-se hegemônica nas pesquisas do campo do currículo. Macedo, em entrevista concedida a William Pinar (2010, p. 190-191), afirma que

[...] em meados dos anos 1990, [...] vi surgir também um considerável número de estudos sobre política curricular, a maioria de viés claramente economicista. As políticas então implementadas pelo governo, justificadas pela necessidade de inserir o país no panorama internacional, foram classificadas como parte da agenda internacional neoliberal e analisadas como intervenção estatal na educação. As análises, por mais que pudessem ser encaradas como textos de ocasião com o objetivo de resistência ao intervencionismo no currículo, fazem parte da produção do campo no período e tiveram grande influência sobre os pesquisadores em formação, o que observamos na análise da produção de discente de pós-graduação. Como parte dos pesquisadores do campo, fui uma das que se dedicou à análise desses documentos, foco que ainda hoje mantenho em meus trabalhos.

A política curricular continua na agenda de pesquisa por ser um tema atual. Porém, outras temáticas também impulsionam os pesquisadores, como, por exemplo, os sentidos do currículo que juntamente com a discussão sobre a filosofia da diferença respondem por 17 trabalhos, a história das disciplinas, as reformas curriculares, tornando-se temáticas correntes nas pesquisas no campo do currículo.

Para Amorim, em entrevista concedida a Pinar (2010, p. 195),

[...] o momento atual no Brasil é de uma desterritorialização do campo do currículo por uma vivência que poderia ser díspar e tensionadora (mas que a estabilidade é força de apaziguamento e consenso) entre as vertentes dos estudos de cotidiano, políticas curriculares híbridas, estudos culturais e a ênfase nas linguagens e as filosofias das diferenças, estas últimas marcadas por uma sobreposição com as discussões chamadas de pós-modernas.

No entender de Corazza (2010, p. 158)

[...] diante da multiplicidade de sentidos curriculares cambiantes, não existe nenhum centro de configuração, hierarquia transcendente ou generalidade. Por conseguinte, nem todos os sentidos dos currículos (matérias-movimentos) se equivalem ou valem o mesmo. Isso deriva da condição que cada currículo perspectivado, ao selecionar, dispor, por em funcionamento instrumentos (representacionais, cognitivos, esquematizantes, corporais), o faz em relação à vontade de poder.

As pesquisas de enfoques pós-críticos têm se tornado presença constante nas pesquisas no campo do currículo, destaco aquelas que se dedicam a investigar o cotidiano escolar e a filosofia da diferença.

Outro tema que mobiliza os pesquisadores é a formação de professores. Constatei que essa temática tem sido objeto de investigação privilegiado pelos líderes de grupos de

²⁵ A separação no quadro acima foi para demonstrar as denominações utilizadas pelos pesquisadores para referirem-se a mesma temática.

pesquisas no campo do currículo desde a década de 1980. Isso significa que os currículos dos cursos de formação de professores são temas já consolidados no campo do currículo.

Entre as temáticas privilegiadas pelos líderes, destaca-se a história das disciplinas escolares. Essa temática foi influenciada por autores como Ivor Goodson e André Chervel que contribuíram para que a história das disciplinas escolares se tornasse um campo de investigação.

Os projetos de pesquisa expõem as temáticas que têm mobilizado os líderes e, por extensão, o campo do currículo. Observa-se a existência de temas que, historicamente, estão presentes nas pesquisas realizadas por seus autores como, por exemplo, formação de professores. Todavia, os projetos apresentam também novos temas que foram incorporados pelo campo, por isso, considero-o um campo poroso, que absorve questões levantadas pelas diversas áreas do conhecimento.

2.4. EVENTOS CIENTÍFICOS ONDE CIRCULAM OS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA

Os eventos científicos são momentos formativos inestimáveis, contribuem para a socialização da pesquisa, o diálogo entre os pesquisadores, a troca de conhecimento e retroalimenta as pesquisas em andamento.

Para Targino (2000, p. 19-20), os eventos científicos caracterizam-se como comunicação científica informal, pois,

[...] consiste na utilização de canais informais, em que a transferência da informação ocorre através de contatos interpessoais e de quaisquer recursos destituídos de formalismo, como reuniões científicas, participação em associações profissionais e colégios invisíveis. É a comunicação direta pessoa a pessoa. Chamada por Le Coadic (1996) de comunicação oral, incorpora formas públicas de troca de informações, tais como conferências, colóquios, seminários e congêneres, e particulares ou privadas - conversas, telefonemas, cartas, fax, visitas in loco a centros de pesquisa e laboratórios.

Embora seja um canal informal de comunicação, os eventos científicos propiciam momentos de diálogos que enriquece a pesquisa, contribuem para o seu aprimoramento, além de possibilitar o fortalecimento dos grupos de pesquisas. Além disso, favorecem o contato pessoal “É ele que cria laços humanos, propiciando confidências, trocas de opinião e o fortalecimento do espírito de grupo” (TARGINO, 2000, p. 20).

Na pesquisa realizada por Ranzan (2006) denominada de “Eventos científicos como instância de produção e divulgação do conhecimento científico para os grupos de pesquisa em educação”, a autora investigou a contribuição que os encontros científicos proporcionam aos grupos de pesquisa de um programa de mestrado em educação. A autora analisou a partir das seguintes categorias: a dinâmica interna dos grupos pesquisados, a comunicação com outros

grupos de pesquisa, as produções e a participação em eventos científicos. Frequentemente publicações das produções dos grupos ocorrem primeiramente nos eventos científicos e posteriormente nos periódicos. Para a autora, “As produções, discutidas no interior dos grupos e apresentadas nos encontros científicos aos pares, adquirem o aval da comunidade científica, atualizam a discussão, e permitem o avanço do conhecimento científico” (RANZAN, 2006, p. 12).

Os eventos científicos reúnem em um único local vários membros de uma comunidade científica, por isso, contribuem para ampliar a comunicação pessoal e favorecem a troca de informações de maneira intensa (CAMPELLO, 2000). Por isso, a participação em eventos científicos permite ao pesquisador uma constante atualização

[...] em relação aos avanços de sua área, inteirando-se do que os outros cientistas estão fazendo e, por outro lado, mostrando o que ele próprio está realizando, como forma de ter seu trabalho avaliado pelos seus pares e de garantir a prioridade de suas descobertas (CAMPELLO, 2000, p. 55).

A oportunidade de dialogar com seus pares é de fundamental importância ao pesquisador e para o desenvolvimento do conhecimento científico. Os eventos científicos proporcionam esses momentos de interação entre os pesquisadores, como por exemplo, nas seções de comunicação oral interativa.

A grande quantidade de eventos de caráter científico que ocorrem atualmente em todas as áreas do conhecimento mostra que o encontro pessoal ainda é uma forma de comunicação que muito agrada aos cientistas e pesquisadores. Mesmo com as novas possibilidades trazidas pela tecnologia, como, por exemplo, as teleconferências e as listas de discussão via correio eletrônico, que permitem a comunicação rápida e a baixo custo, os encontros continuam a ocorrer com frequência, reunindo os membros de uma comunidade científica e/ou técnica para exporem e discutirem seus trabalhos, envolvendo-os num processo de avaliação que constitui o cerne da atividade de pesquisa (CAMPELLO, 2000, p. 56).

Por isso, a participação em eventos científicos é importante para o pesquisador, pois influencia o desenvolvimento de sua pesquisa e, sobretudo, sua formação. Nesses eventos o acesso à informação se dá de forma mais rápida, o diálogo com os pares é mais intenso. Os trabalhos são avaliados em dois momentos, a saber, antes do evento, realizada pela comissão científica e durante o evento nas seções de apresentação das comunicações orais interativas, por isso, há enriquecimento à pesquisa, seja no aspecto teórico e/ou metodológico.

No quadro abaixo, apresento os eventos mais frequentados pelos líderes.

Quadro 18: Eventos onde circulam os líderes de grupos de pesquisa que discutem o currículo.

Nº	EVENTO	Participações
01	ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.	44
02	Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares	38
03	REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	36
04	Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares	27
05	EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd Norte/Nordeste.	17
06	SBPC	13
07	Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Reunião Científica Regional ANPEd SUDESTE	12
08	REDESTRADO – Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente	10
09	Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação	10
10	Conferência Nacional de Educação	09
11	ANPED – SUL. Reunião Científica da ANPED	08
12	Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Científica Regional ANPEd Centro Oeste	08
13	Congresso Nacional de Educação – EDUCERE	07
14	Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação	07

Fonte: CNPq, 2014

Os eventos mais frequentados pelos líderes de grupos de pesquisa são: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; Reunião Anual da ANPED; Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares; Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd Norte/Nordeste; SBPC; Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Reunião Científica Regional ANPEd SUDESTE, REDESTRADO, Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Conferência Nacional de Educação; ANPED – Sul. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Científica Regional ANPEd Centro Oeste, Congresso Nacional de Educação e Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.

Dos eventos supracitados, os organizados pela ANPED são os que mais tem mobilizado os pesquisadores do campo do currículo. Somando as participações nas Reuniões Anuais da ANPED e nos encontros regionais, a saber, Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN – Reunião Científica Regional da ANPEd Norte/Nordeste, Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Reunião Científica Regional ANPEd Sudeste, ANPED – SUL e Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro Oeste - Reunião Científica Regional ANPEd Centro-Oeste, totalizei 58 (78%) líderes da área do currículo participando desses eventos. Tal procura se justifica pela importância que esta associação tem na área de educação, tornando-se o fórum prioritário para a discussão e disseminação da produção científica da área, quando se trata de evento.

A ANPED é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil (senão a principal) e, como tal, vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido sobre a educação. A legitimação processa-se por meio de uma série de ritos e práticas, desenvolvidos nos interstícios de tempo de suas reuniões anuais, que pode efetivar-se, ou não, quando os trabalhos são publicados nos GTs, os quais representam uma peça fundamental da engrenagem alimentadora da Associação (AZEVEDO, AGUIAR, 2001, p.50).

A reunião anual da ANPED é um dos principais eventos brasileiro na área da educação. Um espaço privilegiado para divulgação das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação, que contribui para a qualificação desses trabalhos, conforme afirmam Sousa e Bianchetti (2007, p. 394).

A ANPED, como fórum de debates e divulgação do que se realiza na pós-graduação, além de promover a interlocução entre pesquisadores, é reconhecida como espaço de qualificação das produções acadêmicas, por meio do Comitê Científico, dos grupos de trabalho, do Fórum de Coordenadores, das reuniões anuais, espaços estes de exposição e diálogo sobre as pesquisas e a formação realizadas em todo o Brasil.

Essa dinâmica de organização das atividades realizadas pela associação permitiu uma interlocução mais ampla com os pesquisadores individuais e com os programas de pós-graduação. Diferentemente das outras associações que agregam apenas programas de pós-graduação, a ANPED congrega também o pesquisador, denominado de sócio individual.

De acordo com Ferraro (2005, p. 53).

[...] essa foi uma das opções mais felizes e de maior alcance na história da associação. É isso que explica os dois fundamentos sobre os quais se apóiam a ANPED e as suas práticas: de um lado, a base constituída pelos sócios individuais, pela estrutura de grupos de trabalho, pelas reuniões anuais e regionais, com a preocupação centrada na produção e disseminação do conhecimento, dando, por aí, sustentação à pós-graduação (ao ensino e às avaliações externas dos programas); de outro, a base constituída pelos programas de pós-graduação e o Fórum de Coordenadores, com a atenção voltada para a consolidação dos programas e para a participação como atores, não como meros pacientes, nas políticas públicas de pós-graduação e pesquisa, o que se traduz em apoio e benefício da produção e disseminação do conhecimento.

Essas duas bases de sustentação da ANPED, quais sejam, uma direcionada à disseminação do conhecimento por meio das reuniões anuais e regionais e outra com foco na consolidação dos programas de pós-graduação, evidenciam que a associação respondeu de modo particular às interferências do Estado (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

Segundo Calazans (citado por FERRARO, 2005, p. 51).

É bom recordar – diz ela a propósito da origem da ANPED – que as associações nacionais de pós-graduação (de todas as áreas) não são instrumentos das políticas de Estado, mas nasceram sob o patrocínio destas [...] em vista das diferentes interpretações que têm sido dadas ao papel do Estado e às iniciativas da sociedade civil na criação de tais entidades. A eleição da primeira diretoria foi disputada no voto, com decisão apertada. É inegável o ‘patrocínio’ estatal. Mas os fundadores e as

fundadoras da associação optaram, em sua maioria, na eleição, por uma chapa que queria constituir uma associação identificada mais com a sociedade civil do que com o Estado.

Calazans se refere ao papel que o Estado brasileiro exerceu na criação das associações de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, tornando-se o incentivador da organização dessas associações. No caso da ANPED, desde o início optou-se por uma gestão identificada com a sociedade civil. Essa escolha, segundo Ferraro (2005), marcou toda a história da ANPED, foi o que propiciou uma certa autonomia institucional em relação às agências de fomento à pesquisa.

[...] merece destaque a atuação da ANPED na interlocução com a CAPES e com o CNPq. Especificamente em relação à CAPES, instância do governo federal responsável, desde 1976, pela avaliação dos programas, têm sido reiterados os questionamentos dos critérios adotados, bem como o encaminhamento de propostas, iniciativas essas que expressam uma dada noção de qualidade da pesquisa e pós-graduação, construída no interior da associação (SOUSA; BIANCHETTI, 2007, p. 395/396).

Neste sentido, Maria Malta (citada por SOUSA; BIANCHETTI 2007, p. 393) afirma:

A ANPED esteve sempre presente na tensão entre os órgãos do Estado que lidam com a educação e com a pós-graduação, especificamente, e a sociedade civil, sua organização, suas demandas e sua crítica a respeito dos problemas na educação. Ela não é uma instituição burocrática como tantas outras. Ela tem um caráter de fórum, uma prática de debates abertos.

Nota-se, pois, que uma das bases de sustentação da ANPED é a disseminação do conhecimento por meio das reuniões anuais e dos encontros regionais. Estes se tornaram [...] “verdadeiros escoadouros das produções da área” (FERRARO, 2005, p. 65). De acordo com o depoimento de Jacques Therrien reproduzido por Ferraro (Idem).

[...] a realização de Encontros Regionais de Pesquisa e Pós-graduação, organizados pelos Programas de Pós-Graduação nos moldes dos encontros anuais da ANPED, permitiu ampla divulgação da produção científica local além de possibilitar maior intercâmbio entre os docentes e pesquisadores. Esses encontros, particularmente nas regiões Norte e Nordeste, tornaram-se fatores que viabilizaram a criação de novos programas, além de facilitarem o acesso à produção científica da área. Com o apoio da SUDENE, ao qual se juntaram o CNPq e a CAPES no Seminário de Pesquisa Educacional no Nordeste, realizado em Recife em novembro de 1980, deu-se início aos encontros regionais anuais, o primeiro deles realizado em João Pessoa, em 1981. Posteriormente, esses encontros ocorreram a cada dois anos, chegando ao XVII Encontro, em Belém do Pará, em 2005. Nos mesmos moldes, incentivados nos contextos da ANPED, as demais regiões brasileiras passaram a realizar encontros regionais, embora com menor frequência, mas com grande participação dos professores, pesquisadores e alunos dos programas de pós-graduação.

Os encontros regionais de pesquisa possibilitaram um intercâmbio maior entre os pesquisadores e favoreceram a circulação da produção científica local. No levantamento realizado junto aos líderes dos grupos de pesquisa, observei que há uma participação efetiva

dos mesmos nos encontros regionais, ao todo identifiquei 45 (61% do total de 74 líderes) participações nos referidos encontros, com destaque para o EPENN que contabilizou 17 (23%) participações, seguido da ANPEd Sudeste com 12 (16%) participações e posteriormente a ANPEd Centro-Oeste e ANPEd Sul com 08 (11%) participações respectivamente.

Segundo Sousa e Bianchetti (2007, p. 395/396), o

[...] estímulo à realização dos seminários de pesquisa regionais (as ‘anpedinhas’) causou impacto positivo, criando outros espaços de formação, possibilitando que alunos de pós-graduação pudessem se deslocar mais proximamente e propiciando que sejam atendidas e respeitadas especificidades regionais.

Segundo Ferraro (2005, p. 67) uma das estratégias que contribuiu para a disseminação das produções científicas dos pesquisadores nas reuniões anuais e regionais foi [...] “a introdução do meio digital para publicação na íntegra dos trabalhos aceitos”.

A publicação dos trabalhos nos anais dos eventos científicos, seja nos cadernos de resumos, ou o texto no íntegra em CD-ROM e/ou a divulgação no sítio do evento, contribuiu para a aceitação desses espaços como canais de divulgação das pesquisas científicas.

Para Targino (2000, p. 21),

[...] os cientistas, para difusão de suas pesquisas, sobretudo os resultados parciais, não escolhem de imediato os meios convencionais. São cada vez mais comuns as predições (preprints), as versões provisórias (prepapers) e as comunicações em congressos ou outros encontros científicos, publicadas ou não. São veículos que guardam, ao mesmo tempo, [...] características informais na sua forma de apresentação oral e nas discussões que provocam, e características formais na sua divulgação através de cópias ou da edição de anais. Surge, assim, a idéia de comunicação científica semiformal, como a que guarda, simultaneamente, aspectos formais e informais, e que, como a informal, possibilita discussão crítica entre os pares, o que conduz a modificações ou confirmações do teor original.

Apresentar uma pesquisa (seja resultado parcial ou final) em um evento científico significa que a investigação já passou por um processo de avaliação pelos especialistas da área (comitê científico) que conferem legitimidade ao que já foi produzido. É um momento de troca de experiência e de divulgação dos trabalhos que estão sendo realizados. Permite identificar as tendências e perspectivas teóricas em evidência nas diversas áreas do conhecimento.

Para termos um panorama da circulação dos líderes de grupos de pesquisas nos eventos científicos, analisei os quatro eventos que congregam com regularidade os líderes do campo do currículo, quais sejam: Reunião Anual da ANPEd, ENDIPE, Colóquio Luso Brasileiro e Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares.

No quadro 16 apresento a relação dos líderes que participam com assiduidade das Reuniões Anuais da ANPED.

Quadro 19: Relação de líderes que frequentam com regularidade as reuniões anuais da ANPED

Nº	LIDER/VICE-LIDER	PARTICIPAÇÕES ANPED	BOLSA PRODUTIVIDADE
01	CLÁUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES	12	-
02	ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES	11	1 C
03	CARLOS EDUARDO FERRAÇO	10	2
04	ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA	9	1 A
05	LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS	7	1 A
06	NILDA GUIMARAES ALVES	8	1 A
07	MARIA MANUELA ALVES GARCIA	7	-
08	ANDRÉA ROSANA FETZNER	6	2
09	ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO	6	-
10	MARIA CECÍLIA LOREA LEITE	6	-
11	ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA	5	1C
12	INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA	5	1D
13	NATALINA APARECIDA LAGUNA SICCA	5	-
14	JANETE MAGALHÃES CARVALHO	5	2
15	OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA	5	-

Fonte: CNPq, 2014

Observei que dos 15 líderes que circulam com mais constância nas reuniões anuais da ANPED, nove possuem bolsa de produtividade em pesquisa e apenas seis dos demais que não possuem a referida bolsa frequentam com regularidade este evento. É importante destacar que dos líderes pesquisados, apenas 14 possuem bolsa de produtividade em pesquisa e deste, somente duas líderes não participaram de nenhuma reunião anual da ANPED, quais sejam, Márcia Serra Ferreira e Sandra Lúcia Escovedo Selles.

As reuniões anuais da ANPED são espaços onde circulam os pesquisadores que conquistaram uma posição de destaque dentro do seu campo científico, por isso, os pesquisadores bem posicionados no campo, disputam nesse espaço, o monopólio da competência científica. “Os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital” (ARAÚJO, ALVES, CRUZ, 2009, p. 36).

Os três pesquisadores 1A, a saber, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Nilda Guimaraes Alves, frequentam com regularidade as Reuniões Anuais da ANPED. A participação desses pesquisadores que representam a autoridade científica do campo, entendida a partir de Bourdieu (1983) como legitimidade socialmente outorgada a determinados agentes para falar em nome do campo, significa que esse é um espaço de luta em torno da legitimidade científica.

A luta pela autoridade científica, espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em

outras espécies de capital, deve o essencial de suas características ao fato de que os produtores tendem, quanto maior for a autonomia do campo, a só ter como possíveis clientes seus próprios concorrentes (BOURDIEU, 1983, p.126).

Os produtores particulares de capital científico, principalmente os mais prestigiosos, têm como principais clientes seus próprios concorrentes, pois, [...], somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos” (BOURDIEU 1983, p. 127). Por isso, eventos como a Reunião Anual da ANPED são importantes para garantir o monopólio da autoridade científica.

Por esse motivo, circular nesse espaço, para os que estão numa posição dominante no campo é uma forma de demarcar posição, e para os novatos, é uma oportunidade de divulgar sua pesquisa aos pares mais prestigiosos e de se apropriar das ideias que estão em ebulição no campo.

Nem todo líder publica ou participa nos eventos e Grupos de Trabalho da ANPED, nessa associação alguns líderes exercem a hegemonia, enquanto outros precisam migrar para eventos temáticos com configurações e prestígio diferentes.

Outro evento que tem mobilizado os pesquisadores do campo do currículo é o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Este evento é realizado desde 1987, resultado da fusão do Encontro Nacional de Prática de Ensino e do Seminário A Didática em Questão. “Desde então a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais que congregam pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior” (ALMEIDA, 2016)²⁶. Conforme destaca referido autor, o ENDIPE é um dos principais eventos da área de educação que mobiliza a comunidade acadêmica e os profissionais da educação para discutir diversos temas que se articulam com a didática e a prática de ensino.

No quadro 17 apresento a relação dos temas privilegiados de 1987 a 2012 no ENDIPE.

Quadro 20: Temas abordados nos ENDIPES de 1987 a 2012.

Ano	Evento	Local
2012	XVI ENDIPE – “Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”	Universidade Estadual de Campinas – Campinas / SP
2010	XV ENDIPE – “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais”	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG
2008	XIV ENDIPE – “Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas”	Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre / RS
2006	XIII ENDIPE – “Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social”	Universidade Federal de Pernambuco – Recife / PE
2004	XII ENDIPE – “Conhecimento universal e conhecimento local”	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba/PR

²⁶ Disponível em: <<http://endipec.pro.br/site/>>

2002	XI ENDIPE – “Igualdade e diversidade na educação”	Universidade Federal de Goiás – Goiânia / GO
2000	X ENDIPE – “Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos”	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – R. de Janeiro / RJ
1998	IX ENDIPE – “Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula”	Universidade de São Paulo – Águas de Lindóia / SP
1996	VIII ENDIPE – “Formação e profissionalização do educador”	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis / SC
1994	VII ENDIPE – “Produção do conhecimento e trabalho docente”	Universidade Federal de Goiás – Goiânia / GO
1991	VI ENDIPE – “Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias”	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre / RS
1989	V ENDIPE – “Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino”	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG
1987	IV ENDIPE – “A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira”	Universidade Católica de Pernambuco – Recife / PE
1985	III Seminário A Didática em Questão	Universidade de São Paulo – São Paulo / SP
1985	III Encontro Nacional de Prática de Ensino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – S. Paulo / SP
1983	II Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / RJ
1983	II Encontro Nacional de Prática de Ensino	Universidade de São Paulo – São Paulo / SP
1982	I Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / RJ
1979	I Encontro Nacional de Prática de Ensino	Santa Maria / RS

Fonte: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), 2015

A denominação ENDIPE aparece pela primeira vez em 1987, nomeado de IV ENDIPE, pois, anterior a ele ocorreram três Encontros Nacionais de Prática de Ensino e três Seminários a Didática em Questão. Somente após a fusão dos dois eventos que há a designação de temas específicos para serem discutidos em cada evento.

No período de 1987 a 2012 os temas selecionados foram: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade; Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais; Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas; Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social; Conhecimento universal e conhecimento local; Igualdade e diversidade na educação; Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos; Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula; Formação e profissionalização do educador; Produção do conhecimento e trabalho docente; Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias; Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino; A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira.

Os encontros já foram realizados em diferentes Unidades Federadas do Brasil, sendo, cinco em São Paulo, três no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, dois em Minas Gerais, Pernambuco e Goiás, um no Paraná, Santa Catarina e Ceará. A região que mais vezes sediou o ENDIPE foi o Sudeste com 10 encontros, seguidos da região Sul com 5, nordeste com 3 e Centro Oeste com 2 encontro. Somente a região norte ainda não sediou nenhum ENDIPE.

No quadro a seguir apresento a relação dos líderes do campo do currículo que participaram com regularidade do ENDIPE.

Quadro 21: Relação dos líderes que participaram com regularidade do ENDIPE.

Nº	LIDER/VICE-LIDER	PARTICIPAÇÕES ENDIPE	BOLSA PRODUTIVIDADE
01	MARIA INES GALVÃO FLORES MARCONDES DE SOUZA	8	2
02	LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS	7	1 A
03	ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA	5	1 A
04	MARCOS TARCÍSIO MASETTO	5	-
05	CARLOS EDUARDO FERRAÇO	5	2
06	MARIA MANUELA ALVES GARCIA	5	2
07	ALICE RIBEIRO CASIMIRO LOPES	4	1 C
08	JANETE MAGALHÃES CARVALHO	4	2
09	MARIA JOSEFA DE SOUZA TÁVORA	3	-
10	JORCELINA ELISABETH FERNANDES	3	-
11	NATALINA APARECIDA LAGUNA SICCA	3	-
12	INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA	3	1 D
13	MARLUCY ALVES PARAISO	3	1 D

Fonte: CNPq 2014

Treze líderes participaram com constância do ENDIPE, destes nove possuem bolsa de produtividade em pesquisa, sendo cinco detentores de bolsas nível 1 e quatro de nível 2.

Para Almeida (2016),

O ENDIPE se consagrou [...] como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. É hoje um evento muito significativo no cenário nacional e suas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

O ENDIPE também tem mobilizado alguns dos pesquisadores mais produtivos do campo do currículo, pois, observa-se que há participação, com regularidade, daqueles intelectuais que detêm bolsa de produtividade em pesquisa. Esse fato corrobora com a afirmação de Almeida que destaca a importância desse evento como um indutor de mudanças no processo de ensino aprendizagem. A participação dos pesquisadores que compõem a autoridade científica do campo demonstra que é um espaço de luta política pela dominação científica.

Outro evento que também instiga os líderes do campo do currículo é o Colóquio luso-brasileiro sobre Questões Curriculares organizado por pesquisadores brasileiros e portugueses.

[...] a cada dois anos, o Colóquio tem-se realizado alternadamente em Portugal e no Brasil, reunindo os mais expressivos investigadores da área dos dois países. O II Colóquio foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). O III Colóquio aconteceu mais uma vez na Universidade do Minho (2006) e o IV Colóquio teve lugar em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Em 2010, o V Colóquio foi realizado em Portugal, desta vez na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O VI Colóquio foi sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e o VII Colóquio, em 2014, na Universidade do Minho. A sede do VIII Colóquio, em 2016, será na Universidade Federal de Pernambuco, em Recife²⁷.

Os colóquios luso-brasileiros realizados no Brasil aconteceram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Minas Gerais, o próximo evento será realizado na Universidade Federal de Pernambuco. Os líderes do campo do currículo que mais participaram estão listados no quadro abaixo.

Quadro 22: Relação dos líderes que participaram com regularidade do Colóquio Luso Brasileiro

Nº	LIDER/VICE-LIDER	PARTICIPAÇÕES COLÓQUIO LUSO- BRASILEIRO	BOLSA PRODUTIVIDADE
01	LUCÍOLA LICÍNIO DE CASTRO PAIXÃO SANTOS	10	1 A
02	NILDA GUIMARAES ALVES	6	1 A
03	ANTÔNIO FLÁVIO BARBOSA MOREIRA	5	1 A
04	MARIA ZULEIDE DA COSTA PEREIRA	5	-
05	NATALINA APARECIDA LAGUNA SICCA	5	-
06	JORCELINA ELISABETH FERNANDES	5	-
07	MARIA DE LOURDES RANGEL TURA	4	-
08	OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA	4	-
09	ALESSANDRA DAVI	3	-
10	ANDREA ROSANA FETZNER	3	-
11	MARLUCY ALVES PARAISO	3	1 D
12	JANETE MAGALHÃES CARVALHO	3	2
13	MARIA INES GALVÃO FLORES MARCONDES DE SOUZA	3	2

Fonte: CNPq, 2014

Os pesquisadores mais produtivos do campo, a saber: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, Nilda Guimaraes Alves, Antônio Flávio Barbosa Moreira são os que mais vezes participaram do referido evento.

Para Moreira (2009, p. 368)

Os colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares, entre nós, constituem uma das iniciativas que podem ser associadas à internacionalização do campo. Além da presença de estudiosos de Portugal e do Brasil, os colóquios têm propiciado a

²⁷ <http://www.coloquiocurriculo.com.br/historia.html>

participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e do Canadá. Aproximam-se, assim, especialistas de distintos países, contribuindo para que se socializem questões e teorizações tanto de interesse geral quanto local.

Os colóquios luso-brasileiros evidenciam, segundo Moreira (2009), o processo de internacionalização do currículo por congregar pesquisadores de várias nacionalidades com a finalidade de discutir e socializar tendências e teorizações que os aproximam. Ainda de acordo com Moreira (2009), permite acompanhar as temáticas mobilizadoras dos estudos desses investigadores.

Quadro 23: Temas abordados no Colóquio Luso Brasileiro

Ano	Evento	Local
2016	VII Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: entre o comum e o singular.	Universidade Federal de Pernambuco – Pernambuco
2014	VII Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais.	Universidade do Minho - Portugal
2012	VI Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo.	Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil
2010	V Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas.	Universidade do Porto - Portugal
2008	IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo, Teorias e Métodos.	Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil
2006	III Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo e (des) igualdades: que desafios?	Universidade do Minho - Portugal
2004	II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: Pensar, sentir, diferir.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
2002	I Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares – Produção de identidades.	Universidade do Minho - Portugal

Fonte: Colóquio Luso Brasileiro Sobre Questões curriculares, 2015.

As temáticas dos colóquios foram, respectivamente, Produção de identidades; Currículo: Pensar, Inventar, Diferir; Currículo e (des) igualdade: que desafios? Currículo, teorias e métodos; Debater o currículo e seus campos – políticas, fundamentos e práticas; Desafios contemporâneos no campo do currículo; Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais; Currículo: entre o comum e o singular.

As temáticas abordadas nos colóquios estão relacionadas à identidade e diferença, teorias curriculares, internacionalização do currículo e o comum e o singular no currículo. Esses são os temas que tem aproximado pesquisadores brasileiros e portugueses.

Moreira (2009, p. 369), ao analisar os anais do evento afirma que:

Um olhar mais atento para as introduções dos anais dos encontros permite considerar que as atenções dos pesquisadores se têm voltado, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura, temas clássicos nos estudos de currículo, que parecem continuar a despertar o interesse dos participantes. Nesse amplo panorama, algumas temáticas mais específicas se destacaram – identidade, diferença, desigualdade, inclusão, políticas curriculares –,

abordadas tanto segundo realidades locais quanto com referência a contextos internacionais.

Esse evento é um fórum importante para o fortalecimento do campo do currículo no âmbito internacional, do mesmo modo, um espaço privilegiado pelos pesquisadores de distintos países para discutir temáticas que afetam as realidades locais e internacionais de forma coletiva.

Outro evento que tem mobilizado os líderes é o Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares realizado pelo Grupo de estudo e pesquisa em políticas curriculares liderado por Maria Zuleide de Costa Pereira e Rita de Cássia Cavalcanti Porto, localizado na Universidade Federal da Paraíba.

Quadro 24: Temas abordados no Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares

Ano	Evento	Local
2015	VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Política de currículo e formação: desafios contemporâneos.	Universidade Federal da Paraíba
2013	VI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Currículo: (re)construindo os sentidos de educação e ensino	Idem
2011	V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Avaliação das políticas curriculares: da educação básica ao ensino superior	Idem
2009	IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Diferenças nas políticas de currículo	Idem
2007	III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Globalização e Interculturalidade Currículo, Espaço em litígio?	Idem
2005	II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares - Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, Tendências e Perspectivas	Idem
2003	I Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares	Idem

Fonte: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2015.

Os temas abordados nos colóquios Internacionais de Políticas e Práticas Curriculares foram: Política de currículo e formação: desafios contemporâneos; Currículo: (re)construindo os sentidos de educação e ensino; Avaliação das políticas curriculares: da educação básica ao ensino superior; Diferenças nas políticas de currículo; Globalização e Interculturalidade Currículo, espaço em litígio? Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, Tendências e Perspectivas.

Os temas dos colóquios colocam em evidência a preocupação com o currículo e sua interface com formação de professores, com o ensino da educação básica e superior, com a diferença, a interculturalidade e as práticas de currículo. Esses temas expressam as tendências que instigam os pesquisadores participantes do referido evento. No quadro 22 apresento os líderes do campo do currículo que frequentam com regularidade o evento citado.

Quadro 25: Relação dos líderes que participaram com regularidade do Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares

Nº	LIDER/VICE-LIDER	PARTICIPAÇÕES NO CICPC *	BOLSA PRODUTIVIDADE
01	Antônio Flávio Barbosa Moreira	4	1 A
02	Maria Zuleide Da Costa Pereira	4	-
03	Idelsuete De Souza Lima	4	-
04	Célia Regina	3	-
05	Joseval Dos Reis Mirandas	3	-
06	Roberto Sidnei Alves Macedo	3	-
07	Aura Helena Ramos	2	-
08	Ozerina Victor De Oliveira	2	-
09	Rita De Cássia Cavalcanti Porto	4	-
10	Teodoro Adriano Costa Zanardi	2	-
11	Andrea Rosana Fetzner	2	-
12	Gelta Terezinha Ramos Xavier	2	-
13	Jorcelina Elisabeth Fernandes	2	-

* Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares

Fonte: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2015

Dos treze líderes acima listados, chama atenção o fato de apenas um pesquisador bolsa produtividade ter participado com frequência desse evento. Embora seja um espaço de circulação de muitos líderes, não é um lugar privilegiado pelos pesquisadores beneficiários do fomento científico.

No campo das disputas por reconhecimento e prestígio, os espaços prioritários para a manutenção de uma posição dominante são os eventos mais seletivos, onde os pesquisadores mais produtivos, considerados como elite acadêmica (CARVALHO, ODDONE, CAFÉ, MENESES, 2013) disputam o monopólio da autoridade científica. As reuniões anuais da ANPED e o ENDIPE são os eventos, dentre os analisados, que reúnem os pesquisadores mais prestigiosos do campo. No quadro 23, descirmino a participação dos pesquisadores bolsa produtividade nos quatro eventos analisados.

Quadro 26: Participação dos pesquisadores bolsa produtividade nos eventos analisados

Nº	LÍDER	NÍVEL	ENDIPE	ANPED	CICPC *	CLB *	Total
01	Antônio Flávio Barbosa Moreira	1 A	5	9	4	5	23
02	Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	1 A	7	7	-	10	24
03	Nilda Guimaraes Alves	1 A	2	8	1	6	17
04	Alice Ribeiro Casimiro Lopes	1 C	4	11	1	2	18
05	Rosa Maria Hessel Silveira	1 C	1	5	1	2	9
06	Inês Barbosa De Oliveira	1 D	3	5	2	2	12
07	Marlucy Alves Paraíso	1 D	3	4	-	3	7
08	Sandra Lúcia Escovedo Selles	1 D	-	-	-	-	--
09	Alvaro Luiz Moreira Hypolito	1 D	2	3	-	-	5
10	Márcia Serra Ferreira	2	-	-	-	-	--
11	Janete Magalhães Carvalho	2	4	5	-	3	12
12	Maria Ines Galvão Flores Marcondes De Souza	2	8	2	2	3	15

13	Carlos Eduardo Ferraço	2	5	10	2	2	19
14	Maria Manuela Alves Garcia	2	5	7	-	-	12

Fonte: CNPq, 2014

* Colóquio Internacional de Currículo e Práticas Curriculares

* Colóquio Luso-Brasileiro

Antônio Flávio Barbosa Moreira é o pesquisador que participou regularmente dos quatro eventos; além dele, Nilda Guimarães Alves, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, Rosa Maria Hessel Silveira, Inês Barbosa de Oliveira, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza e Carlos Eduardo Ferraço participaram de todos os eventos, embora de forma intermitente.

Os pesquisadores se posicionam de modo desigual no campo do currículo. “A partir dessas posições, eles assumem diferentes movimentações nesse campo, investindo seu capital científico de forma a ocupar novas posições [...]” (ARAÚJO, ALVES, CRUZ, 2009, p. 36). Observou-se que os mais produtivos circulam nos grandes eventos internacionais e nacionais dado serem espaços que congregam pesquisadores dotados de capital científico reconhecido pelos seus pares.

Araújo, Alves, Cruz, (2009, p. 66), parafraseando Bourdieu, afirmam que

Nos campos de produção de bens simbólicos e culturais a forma específica do capital que move as lutas no interior do campo é o capital simbólico expresso em formas de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas no interior do campo.

Para Bourdieu (1983), o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica, a legitimidade para falar e agir em nome do campo. Essa autoridade é outorgada a agentes determinados. No campo do currículo, notou-se que os pesquisadores mais produtivos são os sujeitos que detêm o monopólio dessa simbologia.

2.5. CONCLUSÕES INICIAIS

A finalidade desta seção consistiu em analisar as temáticas de pesquisas privilegiadas pelos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objeto de estudo e pesquisa.

Analisei as temáticas abordadas nas dissertações e teses dos líderes, os projetos de pesquisa concluídos ou em execução e os eventos científicos frequentados pelos pesquisadores para divulgar suas pesquisas.

As temáticas mais recorrentes nas dissertações foram currículo e formação de professores e história das disciplinas escolares. Nas teses, as temáticas priorizadas foram: política educacional, reforma curricular e formação de professores. Portanto, a formação de

professores é o tema que mais vezes foi acionado pelos líderes do campo do currículo no processo de formação *stricto sensu*.

A análise dos projetos compreendeu as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Nos projetos executados nas três primeiras décadas, não há descrição sumária das atividades desenvolvidas, havendo apenas referência aos títulos dos trabalhos. Somente a partir de 2000 os projetos passaram a ser descritos de forma mais pormenorizada fornecendo informações adicionais relacionadas ao estudo.

Os projetos cujas informações foram extraídas do Currículo Lattes dos pesquisadores datam de 1979 a 2014. Ao todo, foram identificados 321 projetos concluídos e 203 em andamento, totalizando 524 pesquisas desenvolvidas pelos líderes dos grupos de pesquisa selecionados. Destas, somente 229 são pesquisas no campo do currículo, correspondendo a 43,7% do total de projetos concluídos e em andamento executados e/ou em execução pelos líderes dos grupos de pesquisa.

Identifiquei que a formação de professores e sua relação com a prática de ensino, tornou-se uma das temáticas focalizadas pelos pesquisadores que realizaram projetos de pesquisa no campo do currículo na década de 1980. Nestes, havia preocupação com o como ensinar, sobretudo, com as metodologias de ensino, ou com o desenvolvimento de uma área de conhecimento como disciplina escolar, no caso específico, a disciplina Química.

A preocupação com a formação de professores presente nos projetos realizados na década anterior se manteve nos anos de 1990 e se estendeu até a atualidade. Porém, o foco foi direcionado das políticas curriculares para a formação docente.

Considerando as temáticas abordadas, observei que, no início da década de 1990, os projetos estavam direcionados à análise do processo de seleção e organização do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, bem como à concepção de currículo presente nos programas oficiais de formação continuada de professores de Química. Na segunda metade desta década, os interesses se direcionaram à disciplina escolar *Ciências*, à avaliação do currículo do curso de Pedagogia, à recepção das novas influências e novas teorias no campo do currículo pelos professores e especialistas brasileiros, ao cotidiano na escola fundamental, aos discursos curriculares na educação a distância, às propostas curriculares nacionais, à avaliação das matrizes curriculares e aos campos de silêncio no currículo escolar.

As temáticas que mais mobilizaram os líderes a partir de 2000 foram: política curricular, currículo e formação de professores, currículo e cotidiano escolar e currículo, identidade e diferença. Percebeu-se que a política curricular ganhou destaque, sobretudo, nos

anos de 1990 no bojo das reformas educacionais e continua instigando os pesquisadores, tornando-se hegemônica nas pesquisas do campo do currículo.

Com relação aos eventos científicos, os mais frequentados pelos líderes de grupos de pesquisa são: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares; Reunião Anual da ANPED; Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares.

Dentre os eventos citados, todavia, os organizados pela ANPED são os que mais têm mobilizado os pesquisadores da área do Currículo. Tal procura se justifica pela importância que esta Associação adquiriu na área de Educação, tornando-se o fórum prioritário na discussão e disseminação da produção científica da área.

Com relação aos eventos, considero que há necessidade de pesquisas na área da Educação que abordem a importância dos mesmos para a divulgação, o aprimoramento, a avaliação e o questionamento do conhecimento.

Os temas mais abordados nos eventos analisados foram: Formação de professores; Trabalho docente; Prática de ensino; Currículo e contemporaneidade; Teorias curriculares e Política curricular.

As temáticas de pesquisas privilegiadas pelos líderes de grupos de pesquisa do campo do currículo englobam questões centrais da realidade educacional brasileira, as quais estão entrecortadas por diversas perspectivas teóricas, conforme veremos na próxima seção. Ambas dividem espaço nas pesquisas realizadas, bem como no prestígio acadêmico e capital científico veiculado pelos diferentes grupos de pesquisa que transitam por esse campo epistemológico.

3. AS PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE MATIZAM O CURRÍCULO ENQUANTO OBJETO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA

Esta seção tem como objetivo identificar as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa. Para Lopes e Macedo (2007, p. 14), “[...] analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo”.

Considero que os líderes de grupos de pesquisa são as pessoas que hegemonizam a produção do conhecimento sobre currículo no Brasil, influenciando a formação de novos pesquisadores, por isso, conquistaram legitimidade para falar sobre esse disputado campo. Todavia, analisar a produção científica do campo significar compreendê-lo como um espaço permeado por relações de poder e de interesses em torno da *autoridade científica* (GARCIA, 1996).

De acordo com Garcia (1996), as lutas travadas no campo científico têm como propósito a propriedade de uma natureza específica de capital, qual seja, a da autoridade científica, que reveste o sujeito de poder para impor os critérios que definem o que é e o que não é científico no interior de um determinado campo de conhecimento.

Nesse sentido, são as relações de poder dominantes no campo que influenciarão a prevalência de determinados aportes teórico-metodológicos (LOPES, MACEDO, 2007). Ou seja, os pesquisadores que ocupam posições de prestígio no campo têm autoridade científica para falar em nome do campo, para legitimar determinadas abordagens sobre o currículo.

Na concepção da escrita deste capítulo perguntei: Quais as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa?

A produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa tem sido publicizada em vários canais de comunicação e divulgação do conhecimento científico, a saber: livros, capítulos de livros, artigos científicos, comunicação oral interativa.

Neste relatório, focalizei a produção veiculada nos artigos científicos, por considerá-los importantes veículos de divulgação da pesquisa. Os periódicos científicos dispõem de um corpo de avaliadores respeitados que conferem aos artigos autoridade e confiabilidade. A aceitação e aprovação por parte dos avaliadores dos artigos representa o consentimento da comunidade científica relativamente aos mesmos (MUELLER, 2000).

A análise realizada está dividida em seis subseções: na primeira, abordei a produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa sobre currículo; na segunda, o periódico científico como meio de circulação dessa produção; na terceira, as temáticas abordadas nos artigos dos líderes dos grupos de pesquisa; na quarta, os aportes teóricos privilegiados pelos líderes dos grupos de pesquisa; na quinta, os aportes metodológicos e, na sexta, as considerações iniciais da seção

3.1. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE CURRÍCULO

A pesquisa realizada por Souza (1993) – concernente à produção intelectual brasileira sobre currículo no período de 1980 a 1992 – teve como fonte livros e artigos publicados em periódicos no país. Os artigos arrolados para análise foram selecionados nos principais periódicos de circulação nacional na área de Educação, excetuando-se os artigos voltados exclusivamente para conteúdos curriculares (disciplinas específicas). A autora classificou os artigos em duas grandes categorias, de acordo com o conteúdo e as temáticas abordadas: (1ª) *reflexões de natureza teórica sobre currículo* e (2ª) *debate em torno de questões atinentes ao currículo*.

Nas conclusões, a autora destaca que:

[...] a produção sobre currículo, a partir dos anos [19]80, é quantitativa e qualitativamente diferente da produção das décadas anteriores. Em se tratando dos interlocutores, percebe-se que essa é uma produção acadêmica, uma vez que a maioria dos autores são professores universitários. Acresce, ainda, que parte dessa produção está vinculada a Programas de Pós-Graduação [...] (SOUZA, 1993, p. 125).

Ela destaca que há uma ruptura, principalmente, nas abordagens utilizadas no tratamento do tema, assim como uma multiplicidade de discursos produzidos acerca do currículo o que pode ser verificado tanto nos artigos quanto nos livros.

Ocorre um deslocamento expressivo de temas e abordagens. Os manuais de currículo, contendo modelos e sugestões voltados para a elaboração e planejamento do currículo – dirigido, portanto, a informar uma prática – são substituídos por uma literatura crítica problematizadora. [...] Nisto reside, pois, a significativa diferença do olhar dirigido ao campo do currículo. A contribuição das teorias críticas enraizadas no marxismo e neomarxismo de certa forma ‘revolucionaram’ os estudos nesta área, colocando o currículo em um novo patamar epistemológico. (SOUZA, 1993, p. 125).

Na produção veiculada por meio dos periódicos, Souza destaca o que chamou de “diversidade e fragmentação teórica e discursiva”; do mesmo modo, percebeu o que Silva

(1990) já apontava, isto é, a diluição do currículo nas discussões e debates acerca das questões políticas e sociais sobre a Educação, vejamos:

São poucos os artigos que tratam do tema de forma sistemática; a maioria, ao contrário, situa-se no âmbito do debate. Contudo, o volume dessa produção denota que a perda do status da área, sucumbida pelos debates e análises políticos-sociais sobre a educação, não foi acompanhada pela diminuição da produção. Ao contrário, a questão do currículo passou a ser mencionada mais e mais nos diversos discursos educacionais mesmo que de forma superficial e tangencial (SOUZA, 1993, p. 126).

A autora evidencia a existência de um deslocamento nas produções sobre o currículo, secundarizam-se as preocupações com o aspecto técnico-metodológico em detrimento das questões de natureza política, econômica e sociocultural, o que contribuiu para ampliar de forma significativa as perspectivas de análise do currículo.

A pesquisa realizada por Souza (1993) parte das produções veiculadas nos periódicos de circulação nacional, diferentemente desta tese, que se propôs a inspecionar a produção dos líderes de grupos de pesquisa no campo do *currículo*, tendo como fonte o Currículo Lattes desses pesquisadores. Portanto, há uma inversão, na estratégia de acesso aos artigos, daí a diferença no quantitativo de textos selecionados²⁸.

No mês de maio de 2014, examinei os *Currículos Lattes* dos pesquisadores para identificar o quantitativo de artigos científicos publicados em periódicos e quais abordavam a temática *Currículo*. Ao todo, foram publicados 1.258 (um mil duzentos e cinquenta e oito) artigos. Destes, porém, apenas em 437 (35%) seus autores discorreram sobre *currículo* os demais focalizaram outras temáticas.

A seleção dos artigos pertencentes ao campo do *currículo* teve como critério a utilização da palavra *currículo* no título do artigo, embora reconheça que, em alguns casos, somente o título não era suficiente para estabelecer a relação entre os artigos científicos e o campo do *currículo*.

No quadro 24, apresento o quantitativo de artigos científicos por grupos de pesquisa, discriminando essa produção por líderes, indicando o total de artigos publicados e destes quantos abordam temas relacionados ao currículo.

Quadro 27: Distribuição dos artigos científicos por grupos de pesquisa

Nº	GRUPO DE PESQUISA	LÍDERES E VICE-LÍDERES	ARTIGOS (TOTAL)	ARTIGOS CURRÍCULO (TOTAL)
01	Avaliação de inovações curriculares	Isabel Franch Cappelletti	08	01
02	Competências: aprendizagens necessárias e currículo	Mário Medeiros da Silva	10	00
03	Cotidiano escolar e currículo	Inês Barbosa de Oliveira Nilda Guimaraes Alves	63	22

²⁸ Na pesquisa realizada por Souza foram identificados 34 artigos.

04	Cultura, currículo e práxis pedagógica.	Odiva Silva Xavier Rosolindo Neto de Souza Vila Real	18	01
05	Currículo e tecnologia educacional – GPCURTE	Maria Josefa de Souza Távora	07	01
06	Currículo em movimento: a educação e seu potencial transformador	Teodoro Adriano Costa Zanardi	10	03
07	Currículo formação e educação em direitos humanos	Rita de Cassia Prazeres Fragella Aura Helena Ramos	15	06
08	Currículo, EJA e diversidade cultural	José Fernando Manzke	00	00
09	Currículo, gênero e docência.	Adriana Regina de Jesus	12	03
10	Currículo, história e poder	Natalina Aparecida Laguna Sicca Alessandra David	34	06
11	Currículo: questões atuais	Mere Abramowicz	12	02
12	Educação social, currículo e formação de educador – GESCFORME.	Antonio Pereira Didima Maria de Mello Andrade	17	03
13	Educação: ensino e currículo	Rodrigo Ferreira Rodrigues	00	00
14	Escola, currículo, formação e trabalho docente	Maria Alice Melo Ilma Vieira do Nascimento	13	00
15	Gestão, currículo e políticas educativas.	Maria Cecília Lorea Leite Alvaro Luiz Moreira Hypolito	64	12
16	GHISEMAHCC-história da educação matemática: aspectos históricos, curriculares e culturais.	Marger da Conceição Ventura Viana	14	03
17	GP100 (GPCEM) – grupo de pesquisa currículo e educação matemática	Márcio Antônio da Silva	14	08
18	Grupo de estudo e pesquisa em ensino e currículo	Tatiane Castro dos Santos	00	00
19	Grupo de estudo e pesquisa em políticas curriculares	Maria Zuleide da Costa Pereira Rita de Cássia Cavalcanti Porto	29	16
20	Grupo de estudo e pesquisa sobre currículo e culturas – GECC	Luciôla Licínio de Castro PaixãoSantos ²⁹ Marlucy Alves Paraíso	96	61
21	Grupo de estudo e pesquisa sobre currículo e formação de professores na perspectiva da inclusão – INCLUDERE	Genylton Odilon Rego da Rocha	28	08
22	Grupo de pesquisa em educação e currículo – GPEC.	Elizabete Conceição Santana	07	00
23	NEC – Núcleo de estudos de currículo	Antônio Flávio Barbosa Moreira Márcia Serra Ferreira	80	55
24	Núcleo de estudos sobre currículo, cultura e sociedade	Rosa Maria Hessel Silveira Darlise Teixeira de Melo	46	18
25	Políticas contemporânea de currículo e formação docente.	Ozerina Victor de Oliveira	12	11
26	Políticas de currículo e cultura	Alice Ribeiro Casimiro Lopes Maria de Lourdes Rangel Tura	85	54
27	Grupo de estudo e pesquisas em escola, currículo, sociedade e cultura contemporânea	Maritza Maciel Castrillon Maldonado	02	--
28	Grupo de pesquisa currículo, formação e práticas escolares	orcelina Elisabeth Fernandes	03	02
29	Conhecimento, currículo e formação humana	Adreana Dulcina Platt	21	02

²⁹ Esta pesquisadora lidera também o grupo de pesquisa Currículo e formação docente. Para não duplicar os dados referentes à produção de artigos o mesmo não foi relacionado neste quadro.

30	Estudos curriculares em educação matemática	Claudia Lisete Oliveira Groenwald Carmen Teresa Kaiber	90	13
31	GEDEB: grupo de estudos sobre docência e educação básica: currículos, políticas e profissionalização docência	Maria Manuela Alves Garcia Mara Rejane Vieira Osório	32	02
32	Grupo interdisciplinar de pesquisa: currículo, inclusão e direitos humanos	Anna Rosa Fontella Santiago Noeli Valentina Weschenfelder	43	06
33	Currículo e práticas educativas	Ana Cláudia da Silva Rodrigues	05	01
34	Grupo de pesquisa em sociologia do trabalho, currículo e formação humana	Ciro de Oliveira Bezerra	03	--
35	Investigação em química, filosofia e currículo	Marcos Antônio Pinto Ribeiro	02	01
36	Núcleo de estudos em currículo, didática e processos formativos – NEPROF	Rosemary Ferreira da Silva Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	02 01	01 01
37	Gestão, currículo e avaliação de políticas educacionais	Neide Cavalcante Guedes	03	01
38	Grupo de estudos e pesquisas em currículo e conhecimento escolar	Idelsuite de Sousa Lima	12	07
39	Formacce em aberto – grupo de estudo em currículo e formação	Roberto Sidnei Alves Macedo	18	10
40	Atos de currículo, complexidade e tecnologia em educação a distância - ACOMTECE	Tatiane de Lucena Lima	01	01
41	Currículo, atividades docentes e subjetividades	Laura Cristina Vieira Pizzi	28	12
42	Currículo e avaliação educacional	Célia Regina Teixeira Joseval dos Reis Miranda	08	05
43	Grupo de estudo e pesquisa em currículo e tecnologias educacionais	Marilene Andrade Borges	05	
44	NEPEC: núcleo de estudos e pesquisa em currículo	Paulo Sérgio de Almeida Correa	16	04
45	Currículo, docência e cultura	Sandra Lucia Escovedo Selles Everardo Paiva de Andrade	61	11
46	Núcleo de pesquisa e estudos em currículo	Gelta Terezinha Ramos Xavier Geórgia Moreira de Oliveira	07	02
47	Grupo de estudo e pesquisa em avaliação e currículo – GEPAC	Claudia de Oliveira Fernandes Andréa Rosana Fetzner	28	06
48	Formação de professores, currículo e cotidiano escolar	Maria Ines Galvão Flores Marcondes de Souza	36	09
49	Formação de professores e paradigmas curriculares	Marcos Tarciso Masetto	20	07
50	Forchild – formação de professores: currículo, história, linguagem e desenvolvimento profissional.	Ruy Cesar Pietropaolo	12	03
51	Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos	Carlos Eduardo Ferraço Janete Magalhaes Carvalho	78	28
52	Educação física: formação docente, currículo e intervenção pedagógica	Mauro Sérgio da Silva	03	--
53	Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores	Ruth Pavan	25	08
		TOTAL GERAL	1.258	437

Fonte: CNPq, 2014

O grupo que possui o maior número de artigos publicados em periódicos é o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Cultura liderado por Lucíola Licínio de Castro Paixão

Santos e Marlucy Alves Paraíso. Ao todo, foram publicados 61 (20,7%) artigos, seguido pelo grupo NEC – Núcleo de Estudos de Currículo liderado por Antônio Flávio Barbosa Moreira e Márcia Serra Ferreira com 55 (18,7%) artigos e o grupo Políticas de Currículo e Cultura liderado por Alice Ribeiro Casimiro Lopes e Maria de Lourdes Rangel Tura com 54 (18,4) artigos. Observa-se que os grupos que possuem mais artigos publicados são liderados por pesquisadores que detêm bolsa de produtividade em pesquisa.

A distribuição temporal dos artigos nos remete à década de 1980, quando foram publicados 02 artigos em periódicos científicos: o primeiro, em 1980, por Rosa Maria Hessel Silveira *Estudos dos programas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Segundo Grau*, publicado na Revista Educação e Realidade; o segundo, em 1989, por Antônio Flávio Moreira Barbosa intitulado *A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil*, publicado pelo Fórum Educacional. O primeiro artigo focaliza o ensino de Segundo Grau, mais especificamente, os programas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Percebe-se que há uma relação com paradigma técnico linear³⁰ de currículo, o que remete a influências teóricas da década anterior.

O segundo artigo, de autoria de Antônio Flávio Moreira Barbosa, trata especificamente da importância de Michael Apple para o campo do *currículo*. Segundo Souza (1993, p. 119-120) a obra *Ideologia e Currículo*, de Apple,

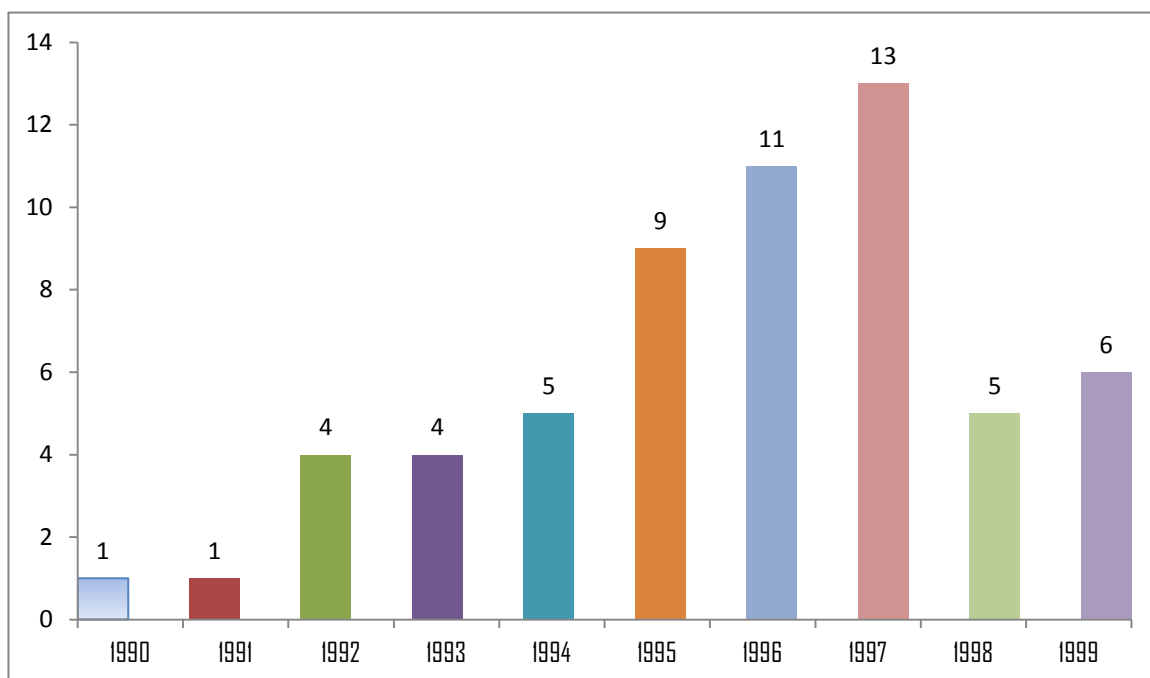
[...] pode ser considerada uma das mais importantes da década [1980] pela significativa influência nos estudos e debates sobre currículo a partir de então. *Ideologia e Currículo* constituiu a primeira obra traduzida no Brasil, acerca do campo do currículo, construída a partir da perspectiva sociológica e que adotou o referencial teórico-marxista. Difundiu, assim, uma outra ótica de análise dessa temática.

A referida obra foi publicada nos Estados Unidos, em 1979 e, no Brasil, em 1982. Em 1989, ocorreu a publicação da segunda obra de Apple no Brasil, intitulada *Educação e Poder* (SOUZA, 1993). Para Moreira (1990, p. 142) “As influências observadas nos artigos em currículo na década em questão, apontavam mais para uma postura eclética do que para uma adesão rigorosa ao tecnicismo”, ou seja, não há um paradigma hegemônico. Várias perspectivas teóricas disputam espaço no campo educacional. Eram trabalhos com característica do tecnicismo e outro embasado no neomarxismo.

Na década de 1990, foram publicados 59 artigos científicos, apresentados no Gráfico 05.

³⁰ Ver Moreira, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990. (p. 60-72).

Gráfico 05: Distribuição temporal da publicação de artigos científicos no período de 1990 a 1999.



Fonte: CNPq, 2014.

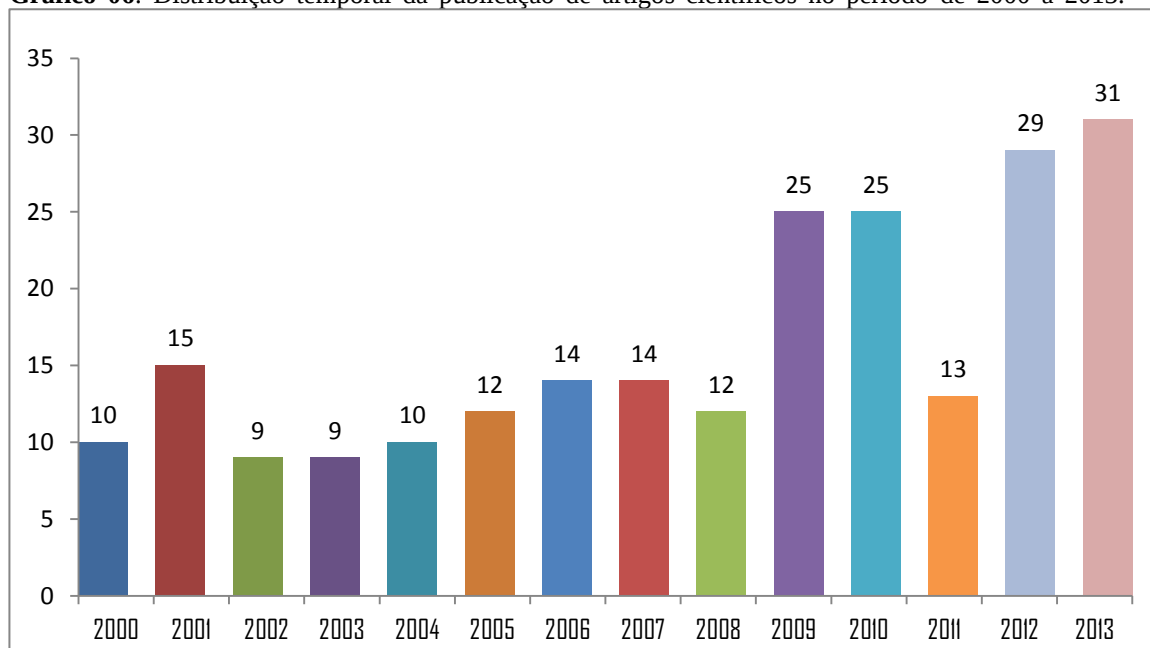
No início da década em destaque, houve poucos artigos publicados. No entanto, na segunda metade da década houve um aumento significativo: ao todo, foram publicados 44 artigos. Os anos em que mais artigos foram publicados são 1995 (com 09); 1996 (com 11) e 1997 (com 13). Em todos os anos da década de 1990 há registro de artigos.

Moreira (1997, p. 7) ao referir-se à década de 1990 afirma que

Já podem ser considerados significativos os números tanto dos trabalhos apresentados em congressos e encontros quanto dos artigos publicados em nossos periódicos sobre o tema. Pode-se mesmo afirmar que o campo do currículo no Brasil vem adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade (MOREIRA, 1997, p. 7).

Ainda segundo Moreira, na década de 1990, houve múltiplas influências no campo do currículo, destacam-se os princípios do neomarxista e da escola de Frankfurt, que representam as perspectivas dominantes no campo da teoria curricular crítica “[...] refletem também a incorporação de elementos e categorias do pensamento pós-moderno, dos estudos culturais, bem como dos estudos que enfocam questões de gênero e raça” (MOREIRA, 1997, p. 7). Nesse período, o campo do currículo passou a incorporar temas, problemas e metodologias das vertentes teóricas classificadas por Silva (2004) como pós-críticas.

De 2000 a 2009 houve aumento vertiginoso no quantitativo de artigos publicados, ao todo foram 130. No gráfico abaixo apresento a distribuição anual dessa produção teórica.

Gráfico 06: Distribuição temporal da publicação de artigos científicos no período de 2000 a 2013.

Fonte: CNPq, 2014

O maior aumento no quantitativo de artigos publicados situa-se no período de 2010 a 2014. Nesse interstício foram publicados 102 artigos, sendo que os anos com maior número de publicações são: 2010 (com 25); 2012 (com 29) e 2013 (com 31 trabalhos advindos dos grupos de pesquisa).

A publicação de artigos do campo do currículo em periódicos científicos vem aumentando de modo significativo, demonstrando que o campo está consolidado e em expansão e o periódico científico configura-se como o canal formal utilizado no processo de comunicação da produção desse campo.

A publicação da produção científica dos líderes do campo do currículo em periódicos qualificados contribui para o fortalecimento dos grupos de pesquisas vinculados a esse campo e para o desenvolvimento do conhecimento da área. Os gráficos evidenciam que o currículo se tornou um campo de estudo e pesquisa que, ao longo do tempo, tem mobilizado os pesquisadores.

3.2. O PERIÓDICO COMO MEIO DE CIRCULAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE CURRÍCULO

Para Le Coadic (1996, p. 27)

As atividades científicas e técnicas são o manancial de onde surgem os conhecimentos científicos e técnicos que se transformarão, depois de registrados, em informações científicas e técnicas. Mas, de modo inverso, essas atividades só

existem, só se concretizam, mediante essas informações. A informação é o sangue da ciência. Sem informação, a ciência não pode se desenvolver e viver. Sem informação a pesquisa seria inútil e não existiria o conhecimento. Fluido precioso, continuamente produzido e renovado, a informação só interessa se circula, e, sobretudo, se circula livremente.

A comunicação é essencial para a ciência, sem informação o conhecimento não avança, não se desenvolve, não se renova. Por isso, os veículos de comunicação e divulgação do conhecimento científico assumem papel de destaque na atualidade, sobretudo, com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Para Targino (2000, p. 13) “A comunicabilidade é parte integrante da produção científica, uma vez que permite o reconhecimento do pesquisador pela comunidade científica, reconhecimento este, que é condição *sine qua non* para garantir o sucesso dos cientistas [...]”.

Ainda para Targino (2000, p.18), a divulgação do conhecimento científico à comunidade científica é uma necessidade da ciência e do pesquisador, pois, espera-se que as novas “[...] concepções formuladas tornem-se contribuições científicas reconhecidas pelos pares, devem ser comunicadas de forma a favorecer sua comprovação e verificação, e a seguir, sua utilização em novas descobertas”.

Mueller (2000, p. 23), por sua vez, enfatiza que a comunicação científica se utiliza de canais formais e informais. No primeiro caso, são geralmente as publicações que possuem ampla divulgação como periódicos e livros. Dentre esses, “[...] o mais importante, para a ciência, são os artigos publicados em periódicos científicos”. (MUELLER, 2000, p. 23)

O periódico científico é um dos veículos de comunicação do conhecimento entre os pares da comunidade científica.

Como veículo de comunicação do conhecimento, o periódico cumpre funções de registro oficial público da informação [...] Ele cumpre, entretanto, também outra importantíssima função, qual seja, a de definir e legitimar novas disciplinas e campos de estudos, constituindo-se em um legítimo espaço para institucionalização do conhecimento e avanço de suas fronteiras (MIRANDA; PEREIRA, 1996, p. 376).

Ao constituírem-se como espaço de divulgação de novos campos de pesquisa, os periódicos científicos também expõem as perspectivas de análises dos objetos de estudo, seja dos já consolidados ou dos novos constructos. Por isso, esse tipo de veículo é um importante instrumento de disseminação do conhecimento científico.

No âmbito da disseminação científica, os periódicos científicos estão se transformando em suportes de extrema importância para o meio acadêmico. Sua evolução, principalmente com relação ao seu formato, é inegável, sendo o meio eletrônico, por excelência, o mais utilizado na atualidade para os periódicos científicos, que, originalmente, eram impressos. Há que considerar ainda aqueles que iniciaram sua publicação em formato eletrônico e não têm equivalente no

formato impresso, e as formas de divulgação como arquivos de fonte aberta (open source), que aumentam significativamente as oportunidades de acesso para os interessados [...] (REIS; GIANNASI-KAIMEN, 2007, p. 256).

Os periódicos científicos, de acordo com Biojone (2003, p. 47), “[...] podem auxiliar na análise da evolução da ciência e da evolução das prioridades das políticas científicas ao refletir a produção científica das diversas áreas do conhecimento”. Por isso, tornou-se um importante suporte à pesquisa acadêmica.

Biojone (2003) considera que os periódicos científicos exercem várias funções, como, por exemplo: memória e arquivo da informação científica, preservação e documentação do conhecimento científico, estimula a comunicação científica entre os pesquisadores, formalização do conhecimento, disseminação e disponibilização para leitura e interpretação. Por isso, o periódico científico pode ser “[...] considerado como a base do conhecimento coletivo, refletindo dessa forma a produção científica de uma determinada área” (BIOJONE, 2003, p. 44).

A dissertação de Oliveira (2006), intitulada *Uso de periódicos científicos eletrônicos entre os docentes e pós-graduandos do Instituto de Geociência da USP* identificou que os periódicos eletrônicos estão incorporados às atividades de ensino e pesquisa de docentes e pós-graduandos, embora a cultura de utilização dos periódicos impressos ainda esteja presente. Constatou, também, que a utilização dos periódicos eletrônicos tem crescido nos últimos dez anos em função do aumento do número de títulos disponíveis, da regularidade das edições, melhorias nas condições de acesso, confiabilidade adquirida e, ainda, pela possibilidade de acesso à informação de forma rápida e com baixo custo operacional.

Os periódicos não são, porém, os únicos instrumentos utilizados no processo de comunicação científica. Os outros meios são as publicações resultantes de congressos e reuniões científicas, além dos livros científicos. Esses produtos são utilizados com intensidades diferentes, de acordo com a área de pesquisa. No entanto, o periódico é, na maioria das vezes, o meio mais utilizado para a publicação dos resultados de pesquisas em diversas áreas do conhecimento (BIOJONE, 2003, p. 23).

Na pesquisa realizada por Costa (2007) sobre a análise do uso de periódicos científicos na transição do meio impresso ao eletrônico em dissertações e teses: o impacto do portal de periódicos/CAPES na produção do conhecimento, identifiquei que a vantagem do periódico eletrônico em relação ao impresso está relacionada à velocidade e dinamização do acesso (espaço/tempo); em função dessa dinâmica os pesquisadores estão citando mais títulos e mais rapidamente.

Para identificar os periódicos que mais publicaram artigos dos líderes dos grupos de pesquisa do campo do currículo, recorri novamente ao Currículo Lattes dos pesquisadores e selecionei os artigos que abordavam a temática curricular. Posteriormente, identifiquei e relacionei os periódicos nos quais foram publicados os textos.

No final desse mapeamento, cheguei ao total de treze periódicos, os quais concentram a maioria das publicações da área (181 artigos), quais sejam: *Currículo sem Fronteiras*, *Revista e-Curriculum* (PUCSP), *Revista Espaço do Currículo*, *Educação e Realidade*, *Revista Teias* (UERJ. Online), *Educação & Sociedade* (Impresso), *Revista de Educação. AEC*, *Revista da SBEnBIO*, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Presença Pedagógica*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), *Revista de Educação Pública*. O quadro 25 apresenta o quantitativo de artigos publicados por esses periódicos.

Quadro 28: Número de artigo sobre currículo publicado por cada periódico.

Nº	PERIÓDICOS	Nº ARTIGOS
01	Currículo sem Fronteiras	29
02	Revista e-Curriculum (PUCSP)	24
03	Revista Espaço do Currículo	19
04	Educação e Realidade	19
05	Revista teias (UERJ. Online)	17
06	Educação & Sociedade (Impresso)	13
07	Revista de educação. AEC	11
08	Revista da SBEnBIO	11
09	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	08
10	Presença Pedagógica	08
11	Revista Brasileira de Educação	08
12	Educação em Revista (UFMG. Impresso)	07
13	Revista de Educação Pública	07
	TOTAL	181

Fonte: CNPq, 2014.

Dos 181 artigos publicados nos periódicos acima relacionados foram localizados apenas 118³¹. Os artigos da *Revista de Educação - AEC* não estão disponíveis no formato eletrônico. Os artigos da *Revista Presença Pedagógica* só podem ser acessados por meio de assinatura. Apenas três artigos da *Revista SBEnBIO* foram localizados. Da *Revista de Educação Pública* também foram localizados 03 artigos. Da *Revista Espaço do Currículo* foram obtidos 14 artigos. Da *Revista Educação e Sociedade* foram extraídos 10 artigos. Da *Educação em Revista* foram acessados 06 artigos. Do *Caderno de Pesquisa* (da Fundação Carlos Chagas) foram listados 07 artigos. Da *Revista E-currículo* foram anotados 21 artigos.

³¹ O acesso aos artigos foi por meio do formato eletrônico.

Da *Revista Educação e Realidade* foram computados 08 artigos e da *Revista Teias* 15 artigos. Da *Revista Brasileira de Educação* foram encontrados 08 artigos. Da *Revista Currículo sem fronteira* todos estavam disponíveis.

A *Revista Educação e Sociedade*, embora os pesquisadores tenham indicado a versão impressa, os textos no formato eletrônico são equivalentes ao impresso e estão disponíveis no sítio do periódico. Para Oliveira (2006, p. 61) “[...] a coexistência dos formatos impresso e eletrônico do mesmo periódico facilita o processo de aceitação dos periódicos eletrônicos, pois integra a confiabilidade da versão impressa à rapidez da eletrônica”.

Nesta perspectiva, Meadows (2001, p. 05) afirma que os

Usuários de periódicos agora têm a chance de ler uma comunicação tanto em papel quanto na tela do computador. O que eles escolhem fazer depende de suas preferências pessoais (relativas a facilidade de acesso etc.) e das características do grupo de pares (tais como que canal é mais útil para o grupo). Contudo, as formas de apresentação, impressa ou eletrônica, podem também complementar uma à outra. É verdade, por exemplo, que muitos leitores preferem realizar pesquisas (*search*) eletronicamente, mas consultar o material (*browse*) em papel. Consequentemente uma transição do impresso para o eletrônico não implica necessariamente uma total eliminação do uso do impresso. Mais que isso, significa que o emprego paralelo dos dois meios permite diversificar o processo de publicação.

A publicação do periódico no formato impresso e eletrônico facilita o acesso à informação e permite maior circulação do conhecimento científico. Por isso, a publicação de artigos nesses veículos alcança um número maior de leitores em um curto espaço de tempo, do mesmo modo que possibilita que os resultados das pesquisas sejam compartilhados dentro do campo científico e cheguem em tempo exíguo aos pesquisadores.

Nos quadros 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34 apresento a quantidade de artigos publicadas pelos líderes de grupos de pesquisa do campo do currículo nos periódicos *Currículo sem Fronteiras*, *Revista E-curriculum*, *Revista Espaço do Currículo*, *Revista Educação e Realidade*, *Revista Teias*, *Revista Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chaga), *Revista Brasileira de Educação* e *Educação em Revista* (UFMG).

A *Revista Currículo sem Fronteiras* é classificada na avaliação do sistema Qualis da CAPES como A2, sendo indexada em oito bases de dados: duas nacionais e seis internacionais. Possui três editores, são eles: João M. Paraskeva, Luís Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito. Seu conselho editorial é formado por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Neste periódico, foram publicados 29 artigos pelos autores relacionados no Quadro 26:

Quadro 29: Relação de líderes que mais publicaram artigos no periódico *Currículo sem Fronteira*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANT. DE ARTIGOS (29)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA ENTRE LÍDERES ³²
Currículo Sem Fronteiras (A2)	Alice Casimiro Lopes	05	1C	Janete Magalhães Carvalho Carlos Eduardo Ferraço
	Álvaro Moreira Hypolito	04	1D	
	Carlos Eduardo Ferraço	02	2	
	Inês Barbosa de Oliveira	01	1D	Rita de Cássia Prazeres Frangella Janete Magalhães Carvalho
	Janete Magalhães Carvalho	04	2	
	Marcia Serra Ferreira	01	2	
	Maria de Lourdes Rangel Tura	01	-	
	Maria Inês Marcondes	01	2	
	Maria Zuleide da Costa Pereira	01	-	
	Marlucy Alves Paraiso	02	1D	
	Nilda Alves	02	1 A	
	Ozerina Victor de Oliveira	02	-	
	Rita de Cássia Prazeres Frangella	02	-	
	Roberto Sidnei Macedo	01	-	
	Rosa Maria Hessel Silveira	02	1C	

Fonte: CNPq, 2014

Na *Revista Currículo sem Fronteira* 15 líderes de grupos de pesquisa publicaram 29 artigos sobre o currículo. Dentre estes 15 líderes, 10 possuem bolsa de produtividade em pesquisa, a saber: Alice Casimiro Lopes, Álvaro Moreira Hypolito, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Janete Magalhães Carvalho, Marcia Serra Ferreira, Maria Inês Marcondes, Marlucy Alves Paraiso, Nilda Alves, Rosa Maria Hessel Silveira. Juntos publicaram 22³³ artigos, o que corresponde a 76% do total. A *Revista Currículo sem Fronteiras* é um periódico que tem grande circulação nacional e prestígio junto à comunidade científica e é um dos canais preferidos pelos pesquisadores mais produtivos do campo do *currículo* para publicar suas pesquisas.

A análise dos artigos se deu por meio da leitura dos resumos e, quando necessário, a leitura do artigo na íntegra para identificar as seguintes categorias: temáticas privilegiadas, natureza da pesquisa, procedimentos metodológicos, enfoques e aporte teórico. Todavia, a classificação das pesquisas em uma determinada corrente de pensamento é uma tarefa complexa, haja vista, de um lado, os textos dialogarem com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, dificultando, assim, seu enquadramento em um determinado enfoque teórico e, de outro, a incorporação dos enfoques pós-modernos, pós-estruturalista, pós-coloniais,

³² Utilizei esse descritor para justificar porque o somatório dos artigos publicados pelos líderes é maior do que o quantitativo de artigos publicados no periódico. Pois, alguns líderes publicam seus artigos em coautoria com outros líderes.

³³ No quadro constam 24 artigos publicados pelos líderes dos grupos que possuem bolsa de produtividade em pesquisa, porque 2 artigos estão duplicados, pois foram elaborados em coautoria.

decoloniais terem produzido novos arranjos teóricos que dialogam entre si e com pensamentos modernos criando, por sua vez, tendências híbridas.

Os artigos analisados foram escritos em diferentes períodos históricos, o que significa que um mesmo autor pode ter escrito um texto em um determinado enfoque e outro texto em um enfoque diferente, o que demonstra uma mudança de aporte teórico-metodológico em função das influências teóricas que o campo do currículo vem incorporando ao longo dos anos.

Nos artigos analisados da *Revista Currículo sem Fronteiras* há um equilíbrio entre as pesquisas de campo e os estudos teóricos. Ao todo, foram 11 investigações que privilegiaram o trabalho de campo: sendo cinco trabalhos denominados de etnográficos, uma pesquisa de campo, um estudo de caso, uma cartografia³⁴, uma investigação que combina a pesquisa etnográfica à pesquisa documental e outra que associa pesquisa de campo e documental. Os estudos de natureza teórica (11) classificam-se em: seis pesquisas bibliográfica, duas pesquisas documentais e duas epistemológicas e uma pesquisa que combina estudo bibliográfico e documental.

Os procedimentos privilegiados pelos pesquisadores foram: análise do discurso (7), análise epistemológica (3), análise de conteúdo (02) e genealogia (1); outros combinaram entrevista e análise documental (1), diário de campo, entrevista e observação (1), análise textual e discursiva (1), diário de campo, observação e análise queer³⁵ (1), análise do discurso e documental (1) e três pesquisas utilizaram a entrevista como procedimento de coleta de dados.

Os enfoques privilegiados foram: sete pesquisas que utilizaram a perspectiva pós-estruturalistas, seis denominadas de críticas, duas pós-modernas, duas pesquisas que combinaram estudos culturais e estudos queer, dois estudos pós-marxistas, um classificado como estudos culturais e um pós-colonial.

Os autores mais citados nesse periódico foram: Hall, Laclau, Mouffe, Macedo, Pereira, Butler, Marisa Vorraber Costa, Bernstein, Ball, Deleuze, Guattari, Foucault, Silva, Bhabha,

³⁴ Sobre esse método ver: PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>>. Acesso em: 07 nov. 2016

³⁵ A metodologia queer combina “[...] procedimentos etnográficos para a coleta de informações, tais como: observações registradas em diário de campo, conversas informais, consulta a documentos com a análise queer das informações coletadas [...]. A análise realizada em uma perspectiva queer focaliza os processos de classificação, hierarquização e naturalização dos sujeitos (MISKOLCI, 2007), por meio da problematização daquilo “que se apresenta como natural, estável e verdade” (SOUZA; CARRIERI, 2010, p.65) com relação ao gênero e à sexualidade. É uma análise que expõe o modo como alguns sujeitos são produzidos como normais, enquanto outros são constituídos como anormais”.

Kliebard, Semeraro, Apple, Derrida, García Canclini, Britzman, Louro, Goodson, Popkewitz, Bourdieu, Passeron, Hypolito, Frigoto, Gentili, Certeau e Alves.

A *Revista E-currículo* é classificada como A2 no sistema Qualis CAPES. Possui como editor chefe Antônio Chizzotti, editores assistentes, comissão editorial e conselho editorial formado por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. É vinculada ao Programa de Pós-Graduação: Currículo da PUC - São Paulo.

A Revista, segundo consta em seu *site*³⁶, tem como missão

[...] estimular a publicação de estudos e pesquisas e elevar a qualidade da produção científica na área, em nível nacional e internacional. Está voltada à difusão de pesquisas e estudos acadêmico-científicos da Área de Humanas, especializando na área de educação e mantendo particular interesse com a subárea de currículos específicos para níveis e modalidades de educação.

Na *Revista e-Curriculum* temos a publicação de artigos dos seguintes líderes, conforme Quadro 27.

Quadro 30: Relação de líderes que mais publicaram artigos na *Revista e-Curriculum*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (21)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
Revista e-Curriculum (PUCSP) (A2)	Alice Casimiro Lopes	02	1C	Janete Magalhães Carvalho Carlos Eduardo Ferraço
	Álvaro Moreira Hypolito	03	1D	
	Antônio Flavio Barbosa Moreira	01	1 A	
	Antônio Pereira	01	-	Álvaro Moreira Hypolito Maria Cecília Lorea Leite
	Carlos Eduardo Ferraço	01	2	
	Célia Regina Teixeira	01	-	
	Inês Barbosa de Oliveira	01	1D	
	Janete Magalhães Carvalho	01	2	
	Laura Cristina Vieira Pizzi	01	-	
	Marcos Tarciso Masetto	02	-	
	Maria Cecília Lorea Leite	01	-	
	Maria Zuleide da Costa Pereira	01	-	
	Marlucy Alves Paraiso	02	1D	
	Mere Abramowicz	01	-	
	Nilda Alves	02	1A	
	Rita de Cássia Prazeres Frangella	01	-	
	Roberto Sidnei Macedo	01	-	
	Teodoro Adriano Znardi	01	-	

Fonte: CNPq, 2014

Na *Revista e-Curriculum* dezoito líderes publicaram artigos, sendo que oito são bolsista produtividade, a saber: Alice Casimiro Lopes, Álvaro Moreira Hypolito, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Carlos Eduardo Ferraço, Inês Barbosa de Oliveira, Janete Magalhães

³⁶ <<http://revistas.pucsp.br/curriculum>>

Carvalho, Marlucy Alves Paraíso e Nilda Alves. Juntos publicaram 13(62%) artigos. Neste periódico observa-se uma aceitação maior de artigos dos líderes que não possuem bolsa de produtividade em pesquisa, os quais superam este em número de pesquisadores, ao todo são dez.

Predomina, neste periódico, o tema *política curricular*, haja vista sete artigos focalizaram esse assunto. Há predomínio das pesquisas teóricas, sendo, quatro bibliográficas, três epistemológicas, três documentais e um estudo de mídia. As demais pautam-se no trabalho de campo, sendo duas pesquisas de campo, um estudo de caso, uma pesquisa etnográfica, três investigações que combinaram pesquisa de campo e documental.

Os procedimentos privilegiados foram: análise do discurso (4), análise epistemológica (2), etnometodologia (2), análise de conteúdo (2), análise documental (01), narrativa (01). Há pesquisas que combinaram entrevista, observação e análise documental (2), análise documental e análise de conteúdo (2), entrevista e análise documental (1), Observação, entrevista, questionário e análise documental (1).

Os enfoques privilegiados foram: crítico (9), pós-modernidade (3), pós-fundacionista (2), pós-estruturalismo (2), pós-marxismo (1), pós-colonial (1). Há predomínio das pesquisas com enfoque crítico, as quais representam 50% do total, não obstante, outros enfoques têm sido veiculados no periódico.

Os teóricos mais citados foram: Ball, Goodson, Laclau, Lopes, Foucault, Corazza, Louro, Moreira, Freire, Sacristán, Bauman, Boaventura de Souza Santos, Frigotto, Hypolito, Leite, Hall, Mouffe, Bhabha, Imbernón, Masetto, Garfinkel, Apple, Mariza Vorraber Costa, Certeau, Canclini, Sacritán.

A revista Espaço do currículo é organizada pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) e está vinculada ao programa de pós-graduação em educação da UFPB. É classificada como B4 no sistema de avaliação Qualis CAPES.

A revista tem como objetivo

[...] socializar conhecimentos de abordagens curriculares multifacetadas produzidas em âmbitos Internacional, Nacional e Local. Como espaço de divulgação eletrônica, esse periódico científico quer facilitar e aprofundar o diálogo acadêmico na perspectiva de dar maior visibilidade à relação existente entre sociedade, educação e currículo³⁷.

Na Revista *Espaço do Currículo*, as produções são dos líderes listados no Quadro 28:

³⁷ <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec>

Quadro 31: Relação de líderes que mais publicaram artigos na *Revista Espaço do Currículo*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (14)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
Revista <i>Espaço do Currículo</i> (B4)	Adreana Dulcina Platt	01	-	Maria Zuleide da Costa Pereira. Idelsuite de Sousa Lima. Possuem três artigos em coautoria.
	Andréa Rosana Fetzner	02	-	
	Carlos Eduardo Ferraço	02	2	
	Idelsuite de Sousa Lima	04	-	
	Jorcelina Elisabeth Fernandes	02	-	
	Laura Cristina Vieira Pizzi	02	-	
	Maria Inês Marcondes	01	2	
	Maria Zuleide da Costa Pereira	03	-	

Fonte: CNPq, 2014

Oito líderes publicaram artigos na *Revista Espaço do Currículo*, sendo que apenas dois são bolsista produtividade, a saber: Carlos Eduardo Ferraço e Maria Inês Marcondes. Observa-se que os periódicos classificados nos estratos inferiores do sistema Qualis da CAPES não são os preferidos pelos pesquisadores mais prestigiosos do campo; os mesmos optam por divulgar suas pesquisas em periódicos bem posicionados junto ao indexador da CAPES.

A temática mais abordada foi política curricular com três (3) artigos. As pesquisas, quanto à natureza das mesmas, foram classificadas como: documental (3), etnográfica (3), arqueologia (1), de campo (1), cartografia (1), epistemológica (1). Uma pesquisa combinou pesquisa de campo e documental.

Os procedimentos privilegiados foram: análise do discurso (2), análise documental (2), análise epistemológica (1), narrativa (1), observação (1) e análise de conteúdo (1). Houve pesquisas que combinaram observação e aplicação de questionários (1), análise documental, questionário e grupo focal (1), análise documental e entrevista (1).

Os enfoques privilegiados foram: crítico (5), pós-estruturalismo (3), pós-modernidade (1), pós-colonial (1), decolonialismo (1).

Os teóricos mais citados foram: Certeau, Le Goff, Apple, Catherine Walsh, Ball, Bowe, Deleuze, Alves, Bhabha, Boaventura de Souza Santos, Silva, Foucault, Morin, Nilda Alves, Gramsci, Giroux, Goodson, Lopes, Macedo e Freire.

A *Revista Educação e Realidade* é classificada como A1 no sistema Qualis CAPES de avaliação de periódicos e possui como editor chefe Luís Armando Gandin. A Revista possui

ainda editores associados e comissão editorial formada por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, estando vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS. É indexada em nove bases de dados nacionais e dez bases internacionais.

A *Revista Educação e Realidade* – em conformidade com o exposto em seu *site*³⁸ – tem como missão

[...] a divulgação da produção científica na área da educação e o incentivo ao debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos. Visa, também, a ampliação das ferramentas analíticas de modo a expandir as fronteiras do pensamento e da prática no campo da educação. A revista tem como objetivo central servir de veículo não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos na área.

Na *Revista Educação e Realidade* os artigos sobre currículo publicados são de autoria de: Alice Casimiro Lopes, Maria Zuleide Costa Pereira, Marlucy Alves Paraíso e Ruth Pavan. O quadro 29 apresenta o quantitativo de artigos publicados por cada autora.

Quadro 32: Relação de líderes que mais publicaram artigos na *Revista Educação e Realidade*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (08)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
<i>Educação e Realidade</i> (A2)	Alice Casimiro Lopes	01	1C	
	Maria Zuleide Costa Pereira	01	-	
	Marlucy Alves Paraíso	05	1D	
	Ruth Pavan	01	-	

Fonte: CNPq, 2014

Apenas quatro líderes publicaram artigos, sendo que, dentre os mesmos, dois são bolsistas produtividade em pesquisa, as quais são responsáveis por 6 dos 8 artigos. A líder que mais publicou nesse periódico foi Marlucy Alves Paraíso – ao todo foram 5 artigos – que representam 62,5% do total.

As pesquisas foram classificadas em: Etnográfica (2), estudos de mídia³⁹, (2), documental (1), ensaio teórico (1), cartografia (1), epistemológica (1).

Os procedimentos privilegiados foram: análise do discurso (5), análise de conteúdo (1), análise queer (1), análise epistemológica (1). Os enfoques adotados pelas líderes foram: pós-estruturalismo (6), pós-modernidade (1), pós-fundacionista (1). Os teóricos mais citados nos artigos foram: Judith Butler, Foucault, Corazza, Guattari, Deleuze, Hall, Bhabha, Skliar, Bauman, Certeau, Marchart, Laclau.

³⁸ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2175-6236&lng=pt&nrm=iso

³⁹ Sobre esse tema ver: PARAISO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1223t.PDF>>. Acesso: 28 abr. 2016.

A *Revista Teias* é classificada na avaliação do sistema Qualis da CAPES como B1. Está indexada em oito bases de dados, sendo quatro nacionais e quatro internacionais. Tem como editora chefe Inês Barbosa de Oliveira e como editor geral Raquel Goulart Barreto. Possui comitê editorial e comissão editorial formada por pesquisadores brasileiros.

A referida Revista tem como objetivo “[...] a publicação de trabalhos científicos/acadêmicos originais, o incentivo à pesquisa e ao debate da área da Educação, centrados nas suas relações com a sociedade”⁴⁰.

No quadro 30 enumero os líderes que publicaram artigos na *Revista Teias*.

Quadro 33: Relação de líderes que mais publicaram artigos na *Revista Teias*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (15)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
Revista Teias (B1)	Alice Casimiro Lopes	02	1C	Carlos Eduardo Ferraço Janete Magalhães Carvalho. Um artigo em coautoria
	Antonio Flavio Barbosa Moreira	01	1 A	
	Carlos Eduardo Ferraço	01	2	
	Inês Barbosa de Oliveira	01	1D	
	Janete Magalhães Carvalho	04	2	Alice Casimiro Lopes I Inês Barbosa de Oliveira Nilda Alves Um artigo em coautoria.
	Laura Cristina Vieira Pizzi	01	-	
	Marlucy Alves Paraíso	02	1D	
	Nilda Alves	02	1 A	
	Ozerina Victor Oliveira	02		
	Roberto Sidnei Macedo	02	-	

Fonte: CNPq, 2014

Dez líderes publicaram 15⁴¹ artigos na *Revista Teias*, dentre os quais sete (46,66%) são pesquisadores bolsa produtividade. Juntos, os mesmos respondem por 10 artigos. A pesquisadora que mais publicou artigos nesse periódico foi Janete Magalhães Carvalho com 4 artigos, sendo um em coautoria com Carlos Eduardo Ferraço.

Quanto à natureza das pesquisas, as mesmas classificam-se em: bibliográficas (2), etnográficas (2), cartografia (1), documental (1), vídeo (1), Etnopesquisa-formação⁴² (1),

⁴⁰ <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/about/editorialPolicies#custom-0>>

⁴¹ Alguns artigos foram contados duas vezes por que foram elaborados em coautoria, por isso, que a somatória dos artigos dos líderes relacionados é maior do que o quantitativo de artigos publicados na revista.

⁴² “A etnopesquisa-formação colaborativa encetada se caracterizou por um conjunto de ações em que professores organizados no Sindicato e pesquisadores do FORMACCE forjaram encontros formativos a respeito do trabalho docente e da formação de professores e, nos âmbitos desses encontros, foram concebidas as etapas da pesquisa. Documentos e narrativas individuais e coletivizadas foram as fontes centrais das compreensões, a partir do entendimento de que o tipo de pesquisa opcionado opta fundamentalmente por compreensões de compreensões” (MACEDO, 2014, p. 109). **Revista Teias**, v. 15, n. 39, 106-116, (2014). Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1769>>. Acesso em: 08 mai. 2015.

Epistemológica (1). Há uma pesquisa que combinou pesquisa bibliográfica e documental e outra trabalhou com pesquisa documental e depoimentos.

Os procedimentos privilegiados foram: análise do discurso (5), com-versações (1), observação (1), análise documental (1), análise epistemológica (1), análise de conteúdo (1), um artigo combinou análise documental e do discurso (1), outro diário de campo e análise do discurso.

Os enfoques privilegiados foram: crítico (5), pós- estruturalismo (5), pós-moderno (1), pós-modernidade progressista (1).

Os teóricos mais citados foram: Roberto Sidnei Macedo, Apple, Bernard Honoré, Certeau, Foucault, Guattari, Deleuze, Ball, Mouffe, Lopes, Hall, Santos, Jameson, Macedo, Moreira, Veiga-Neto, Foucault, Paraiso, Goodson, Cambi, Young, John Beck, Homi Bhabha, Derrida.

A revista Educação e Sociedade é classificada como A1 no sistema de avaliação de periódicos da CAPES. Está indexada em doze bases de dados nacionais e internacionais. Tem como editora Ivany Rodrigues Pino. Possui ainda editores associados e conselho editorial nacional e conselho editorial internacional.

A referida Revista é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e é considerada

[...] um dos mais importantes periódicos editados hoje na área da Educação no país. Publicada desde 1978, a revista tem periodicidade trimestral. Além disso, um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando a revista em uma publicação trimestral⁴³.

A Revista tem como missão “[...] incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino, nos seus diversos prismas, a revista aceita colaborações de artigos e resenhas na área de Ciência da Educação”⁴⁴.

Na *Revista Educação e Sociedade* os pesquisadores que publicaram artigos foram:

Quadro 34: Relação de líderes que mais publicaram artigos na revista Educação e Sociedade

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (11)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
<i>Educação & Sociedade</i>	Alice Casimiro Lopes	01	1C	Elizabeth Macedo I Inês Barbosa de Oliveira Nilda Alves
	Álvaro Moreira Hypólito	03	1D	
	Antônio Flavio Barbosa Moreira	02	1A	
	Inês Barbosa de Oliveira	01	1D	
	Lucíola Licínio Santos	02	1A	

⁴³Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/es/paboutj.htm>

⁴⁴http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lnq_pt/nrm_iso

	Maria Inês Marcondes	01	2	
	Nilda Alves	01	1A	

Fonte: CNPq, 2014

Na *Revista Educação e Sociedade* sete pesquisadores publicaram 11 artigos. Chama atenção o fato de todos possuírem bolsa de produtividade em pesquisa, fato que se observou em apenas dois dos periódicos analisados. Outro dado que merece destaque é que dos sete pesquisadores seis são nível 1 e, destes, três pesquisadores são nível 1A, ou seja, os que possuem as bolsas de nível mais alto na métrica do CNPq.

As temáticas abordadas pelos pesquisadores em seus artigos foram: parâmetros curriculares nacionais (2), multiculturalismo (1), diretrizes curriculares nacionais (1), política curricular (1), integração curricular (1)⁴⁵, currículo e trabalho docente (1), propostas curriculares alternativas (1). Entre os artigos, existem dois trabalhos que não são considerados artigos, quais sejam: apresentação do dossiê: imagem e pesquisa em educação: currículo e cotidiano escolar e, uma entrevista com a professora Glória Ladson-Billings sobre teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente.

Quanto à natureza da pesquisa, identifiquei quatro pesquisas documentais, uma etnográfica, uma bibliográfica, uma pesquisa de campo. Uma pesquisa utilizou pesquisa de campo e bibliográfica e outra pesquisa bibliográfica e documental.

Os procedimentos privilegiados foram: análise documental (3), análise do discurso (3) e entrevista (1). Os enfoques privilegiados foram: crítico (5), pós-estruturalismo (1), pós-modernidade (1). Os autores mais citados foram: Hall, Santos, Goodson, Apple, Foucault, Bernstein, Canclini, Ball, Bourdieu, Moreira.

O periódico *Caderno de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas é classificado, no sistema de avaliação da CAPES, como A1. Este periódico é indexado ou resumido por 20 bases de dados, sendo sete nacionais e treze internacionais. Tem como editor responsável Moysés Kuhlmann Júnior. Possui ainda quatro editoras executivas, comissão editorial e conselho editorial formado por pesquisadores nacionais e internacionais.

O referido periódico é vinculado à Fundação Carlos Chagas e tem como objetivo

[...] divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e

⁴⁵ Resenha.

metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos⁴⁶.

Cinco líderes publicaram seus artigos no *Caderno de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, os quais estão relacionados no quadro 32:

Quadro 35: Relação de líderes que mais publicaram artigos no *Caderno de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (07)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
<i>Cadernos de Pesquisa</i> (Fundação Carlos Chagas)	Alice Casimiro Lopes	02	1C	
	Antônio Flavio Barbosa Moreira	01	1A	
	Idelsuite de Sousa Lima	01	-	
	Maria de Lourdes Rangel Tura	01	-	
	Marlucy Alves Paraíso	02	1D	

Fonte: CNPq, 2014

Dos cinco líderes, três têm bolsa de produtividade em pesquisa classificadas como nível 1, os quais respondem por 5 (71,4%) artigos publicados. As temáticas privilegiadas foram: proposta curricular e prática pedagógica (1), política de currículo (1), diferença no currículo (1), internacionalização do currículo (1), pesquisas pós-críticas (1), relação micro/macro nas pesquisas em currículo (1), teorias de currículo (1). Um dos textos relacionados como artigos científicos era uma resenha.

Quanto à natureza das pesquisas, três foram classificadas como bibliográficas, duas documentais, uma cartografia e uma epistemológica.

Os procedimentos privilegiados foram: análise de discurso (4), diário de campo (1), análise documental (1), análise epistemológica (1). Os enfoques privilegiados foram: pós-estruturalismo (3), crítico (1), pós-fundacionista (1), epistemológico (1). Os teóricos mais citados foram: Laclau, Ball, Mouffe, Deleuze, Moreira, Pinar, Peter Burke, Silva, Bachelard.

A *Revista Brasileira de Educação* é classificada como A1 no sistema de avaliação da CAPES. Este periódico é indexado em seis bases de dados nacionais e internacionais. Tem como editor Antônio Carlos Rodrigues de Amorim. Possui ainda comissão editorial, coordenação editorial e conselho editorial formado por pesquisadores nacionais e internacionais. A referida Revista é uma publicação da ANPED. Tem como missão dedicar-se

⁴⁶ Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/cp/paboutj.htm>

“[...] à publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional”⁴⁷.

Seis líderes publicaram artigos nesse periódico, os quais estão relacionados no Quadro 33.

Quadro 36: Relação de líderes que mais publicaram artigos na *Revista Brasileira de Educação*

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (08)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	Alice Casimiro Lopes	02	1C	
	Antônio Flavio Barbosa Moreira	01	1A	
	Janete Magalhães Carvalho	01	2	
	Nilda Alves	01	1A	
	Ozerina Victor de Oliveira	02	-	
	Rosa Maria Hessel Silveira	01	1C	

Fonte: CNPq, 2014

Dos seis líderes de grupos de pesquisa que publicaram artigos na *Revista Brasileira de Educação* cinco são bolsistas produtividade. As temáticas privilegiadas foram: multiculturalismo (2), cultura e cotidiano (1), história do currículo (1), literatura para criança e a temática da diferença (1), política curricular (1), produção cultural e redes de sociabilidade no currículo (1).

As pesquisas classificam-se em: bibliográfica (3), documental (2), etnográfica (1), cartografia (1). Uma associou estudo de caso e pesquisa documental.

Os procedimentos privilegiados foram: análise de conteúdo (3), análise do discurso (3), análise documental (2). Uma pesquisa utilizou entrevista, análise documental e análise epistemológica. Os enfoques privilegiados foram: crítico (4), pós-estruturalista (2), pós-colonial (1), pós-modernismo de resistência (1).

Os autores mais citados foram: Pimenta, Bourdieu, Candau, Canen, Certeau, Bhabha, Hall, Bachelard, Moreira, Ball, McLaren.

O periódico *Educação em Revista* é classificado como A1 no sistema Qualis da CAPES. Tem como editores Geraldo Magela Pereira Leão e Maria Teresa Gonzaga Alves. Possui ainda editores adjuntos e conselho editorial formado por pesquisadores nacionais e internacionais. Este periódico é indexado em nove bases de dados nacionais e internacionais.

O referido periódico é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e tem como finalidade publicar

⁴⁷ <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/lng_pt/nrm_iso>.

[...] trabalhos nacionais inéditos e internacionais relacionados ao campo da educação, sobretudo os decorrentes de pesquisas em andamento ou concluídas, de análises críticas de experiências pedagógicas, assim como ensaios que apresentam contribuições sobre temáticas emergentes⁴⁸.

Cinco líderes publicaram artigos no periódico *Educação em Revista*, são eles: Alice Casimiro Lopes, Antônio Flavio Barbosa Moreira, Lucíola Licínio Santos, Marcia Serra Ferreira e Marlucy Alves Paraíso. Todos possuem bolsa de produtividade em pesquisa. A pesquisadora que mais publicou artigos foi Marlucy Alves Paraíso: ao todo, publicou dois trabalhos; os demais publicaram apenas um trabalho.

Quadro 37: Relação de líderes que mais publicaram artigos no periódico Educação em Revista

PERIÓDICO	LÍDERES	QUANTIDADE DE ARTIGOS (06)	PRODUTIVIDADE EM PESQUISA	COAUTORIA
<i>Educação em Revista</i> (UFMG)	Alice Casimiro Lopes	01	1C	
	Antônio Flavio Barbosa Moreira	01	1A	
	Lucíola Licínio Santos	01	1A	
	Marcia Serra Ferreira	01	2	
	Marlucy Alves Paraíso	02	1D	

Fonte: CNPq, 2014

Nesse periódico, todos os líderes que publicaram suas pesquisas são bolsistas produtividade, sendo três do nível 1 e um do nível 2. A pesquisadora que mais publicou foi Marlucy Alves Paraíso: dois artigos e os demais apenas um. As temáticas abordadas foram: proposta curricular (1), política de currículo (1), seleção de conteúdos e formação docente (1), mídia e educação (1), teoria curricular e educação escolar (1), história das disciplinas escolares (1).

As pesquisas classificam-se em: documental (2), estudos de mídia (1), bibliográfica (1), etnográfica (1), pesquisa de campo e documental (1).

Os procedimentos privilegiados foram: análise do discurso (2), análise de conteúdo (1), análise documental (1), uma pesquisa utilizou análise documental e entrevista e outra observação e entrevista. Os enfoques privilegiados foram: crítico (4), pós-estruturalismo (1), pós-fundacionista (1).

Os autores mais citados foram: Stephen Ball, Apple, Cherryholmes, Foucault, Terry Eagleton, Goodson.

Observa-se que os pesquisadores mais produtivos publicaram seus artigos nos periódicos que estão situados nos estratos superiores do sistema Qualis, sobretudo, nos veículos classificados como Qualis A1. Em dois periódicos os líderes bolsa produtividade

⁴⁸ <<https://www.ufmg.br/online/arquivos/023098.shtml>>

respondem por 100% das publicações da área, a saber: *Educação e Sociedade* e *Educação em Revista* (UFMG).

Por sua vez, junto à *Revista Espaço do Currículo* – classificada como B4 no Qualis CAPES 2012, considerada como periódico de circulação regional – apenas dois líderes que possuem bolsas de produtividade em pesquisa tiveram seus artigos veiculados.

Os líderes preferem publicar seus artigos em periódicos mais qualificados, pois, “[...] o pesquisador acumula mais intensamente capital científico quando publica em um periódico que está classificado nos maiores estratos Qualis de sua área” (CARVALHO, ODDONE, CAFÉ, MENESES, 2013, p. 194).

Os procedimentos de pesquisa privilegiados nos textos analisados demonstram que embora novas perspectivas teóricas tenham conquistado espaço no campo do currículo nas últimas décadas, os procedimentos de pesquisa ainda continuam os mesmos, apenas com novas roupagens ou ensaios de superação dos mesmos. Todavia, as investigações de caráter epistemológico também se mostraram uma tendência destacada, ainda que em menor proporção dentre as escolhas metodológicas feitas pelos autores.

A esse respeito, Cardoso e Paraíso (2013, p. 273) afirmam,

Muitas vezes em nossas pesquisas pós-críticas, [...] para responder aos/às inúmeros/as interlocutores/as – ocultos/as ou explícitos/as – que temos, acabamos nos ancorando em ‘modelos de pesquisa’ já consagrados em outras abordagens teóricas, que parecem não combinar com o que fazemos. Dizemos então que a metodologia usada é a etnografia, a observação participante e até mesmo a utilizar jargão como ‘pesquisa qualitativa’ que, embora convencionais na educação, pouco explicam sobre os modos como fazemos nossas investigações. Também sabemos que as possibilidades já inventadas de investigação que podemos usar em nossas pesquisas educacionais são muitas.

Os procedimentos de pesquisa utilizados nas pesquisas pós-críticas, conforme as autoras citadas, visam responder à exigência de interlocutores, daí a utilização de recursos já reconhecidos pela comunidade científica. Uma vez que os procedimentos metodológicos baseados nas perspectivas teóricas de autores pós-críticos estão em processo de experimentação, de invenção, de construção/desconstrução, conforme observamos no excerto abaixo.

É comum também dizermos, em nossas pesquisas, que vamos trabalhar com a ‘análise enunciativa’ ou ‘análise de discurso’ ou com ‘elementos da genealogia’ ou ainda da ‘cartografia’, tentando nos aproximar dos modos de fazer pesquisa utilizados por autores/as importantes para a perspectiva teórica com a qual trabalhamos, especialmente Michel Foucault e Gilles Deleuze. Sim, realmente utilizamos em nossas pesquisas pós-críticas, pós-estruturalistas ou pós-modernas a análise do discurso, as análises das relações de poder, dos modos de subjetivação inspiradas em procedimentos que retiramos dos trabalhos feitos por Michel Foucault. Utilizamos elementos da cartografia, da esquizoanálise, dos mapas

desmontáveis, que aprendemos dos trabalhos de Gilles Deleuze. Em nossos modos de operar, também arriscamos procedimentos da desconstrução que retiramos dos estudos feitos por Jaques Derrida. Contudo, em nossas pesquisas o que fazemos mesmos é articular, juntar, costurar, inventar (RESENDE; ALVES, 2013, p. 273).

Essa bricolagem metodológica evidencia que as pesquisas no campo do currículo assumem procedimentos investigativos de várias perspectivas teóricas que, por vezes, são considerados contraditórios, mas utilizados concomitantemente nas pesquisas do campo.

Esse hibridismo, ao mesmo tempo em que produz enfoques originais e produtivos para o campo, evidencia a ambivalência de nossas concepções, a inexistência de uma ruptura definitiva entre o que se possa denominar como moderno e o que é traduzido como pós-moderno. Torna-se, assim, pouco produtivo estabelecer classificações entre perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, mais valendo ressaltar a ambivalência de um campo que durante muito tempo, modernamente, optou por tentar apagar essa mesma ambivalência (LOPES; MACEDO, 2009, p. 5/6).

Tornou-se flagrante que embora novos arranjos metodológicos estejam em experimentação, não há ruptura com a modernidade. As metodologias consolidadas pela ciência moderna continuam como referência para as pesquisas do campo do currículo. As junções experimentadas entre teorias críticas e pós-críticas criam um hibridismo metodológico, mas não superam as concepções modernas de se fazer pesquisa.

Outro aspecto que merece destaque com relação aos periódicos é a qualidade dos veículos: a mesma é medida pela sua classificação no sistema Qualis da CAPES. No quadro 35 apresento a indexação dos periódicos mais utilizados pelos líderes de pesquisa do campo do currículo para publicar suas produções. Utilizei como referência a base Qualis da CAPES atualizada em 2012.

Quadro 38: Indexação dos periódicos na base Qualis

PERIÓDICOS	ESTRATO	ÁREA DE AVALIAÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
Educação e Realidade	A1	EDUCAÇÃO	Atualizado em 2012
Educação & Sociedade (Impresso)	A1		
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	A1		
Educação em Revista (UFMG. Impresso)	A1		
Revista Brasileira de Educação	A1		
Revista e-Curriculum (PUCSP)	A2		
Currículo sem Fronteiras	A2		
Revista de Educação Pública (UFMT)	A2		
Revista teias (UERJ. Online)	B1		
Revista de educação. AEC ⁴⁹	B3		
Revista da SBEnBIO	B3		
Presença Pedagógica	B4		

⁴⁹ Continuado por: Revista de Educação ANEC

Os periódicos que mais publicaram artigos sobre currículo são todos indexados na base Qualis da CAPES. São cinco periódicos nacionais A1 (38,46%), três periódicos nacionais A2 (23,07%), um nacional B1 (7,69%), dois nacionais B3 (15, 38%) e dois nacionais B4 (15,38%).

A busca por formas de gerenciamento dos periódicos eletrônicos mostra a preocupação de criar e manter revistas de qualidade. Há muito se fala sobre avaliação dos periódicos, tanto impressos como eletrônicos, pois nem sempre esse aumento de produção de periódicos nos dá a certeza de um repositório de informações de qualidade. Por isso muitos autores buscam escolher a revista à qual irão submeter o seu trabalho considerando não somente a facilidade de acesso a ela, mas também o seu histórico de avaliação. Procuram saber se a revista faz parte de algum indexador ou se foi avaliada pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – e obteve o critério Qualis Capes (REIS; GIANNASI-KAIMEN, 2007, p. 256).

A qualidade dos veículos de circulação do conhecimento tem sido uma preocupação da comunidade acadêmico-científica, pois, a proliferação de periódicos não está acompanhada pela qualidade dos mesmos.

Isso porque sérias críticas estão sendo formuladas, em âmbito internacional, quanto à publicação de revistas ‘sem critérios de qualidade e para as quais vêm se perdendo esforços, material publicado, recursos financeiros e até prestígio de organizações científicas ou instituições’” (KRZYZANOWSKI; FERREIRA, 1998, p. 165).

Os periódicos priorizados pelos líderes para a publicação dos artigos que versam sobre a temática currículo estão bem posicionados no sistema Qualis de avaliação da CAPES, denotando a qualidade dessa produção em função da qualificação dos veículos utilizados na comunicação dos resultados das pesquisas. O sistema Qualis de avaliação

[...] se consolidou como um mecanismo de excelência, pois a maioria dos autores procura revistas com a qualificação do Qualis Capes, e muitas instituições, ao criarem seus periódicos, primeiramente estudam os critérios pelos quais a Capes avalia cada área, para então estruturar a criação (REIS; GIANNASI-KAIMEN, 2007, p. 256).

Esse sistema Qualis estabelece níveis de indexação, “O estrato A desdobra-se em A1 e A2 enquanto o estrato B varia de B1 e B5, cujos pesos variam de forma decrescente, ou seja, títulos classificados como B1 possuem maior reputação do que os classificados como B4” (CARVALHO, ODDONE, CAFÉ, MENESES, 2013, p. 194).

Os periódicos são avaliados de acordo com a área de conhecimento à qual são vinculados, por isso, um periódico pode receber mais de uma estratificação, por exemplo, um

periódico na área de Educação pode receber uma classificação e na de Sociologia outra. Na avaliação realizada em 2013, referente ao triênio 2010, 2011 e 2012, os critérios estabelecidos para periódicos classificados como A1 na área de educação foram:

Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para versão impressa, quando for o caso, e online. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de parecerista formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Constar de base de indexação, dentre elas o Scielo/Scielo educa (se brasileiras) (CAPES, 2013, p. 19).

Dos periódicos em que mais se publicam artigos da área do currículo, 5 (38,5%) são classificados como A1, são eles: *Educação e Realidade*, *Educação & Sociedade* (Impresso), *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação em Revista* (UFMG. Impresso) e *Revista Brasileira de Educação*. Esses periódicos foram os que atenderam às exigências da comissão de avaliação, sobretudo, as que se referem à regularidade na publicação e distribuição de no mínimo três números anuais: possuir conselho editorial e pareceristas nacionais e internacionais, publicar no mínimo 18 artigos por ano vinculados a, no mínimo, 5 instituições, estar indexados a pelo menos 6 bases de dados, sendo três internacionais. Há exigência de presença de artigos de pesquisadores de instituições estrangeiras reconhecidas.

Os critérios definidos para os periódicos classificados como A2 não diferem muito dos parâmetros definidos para os periódicos A1, como podemos conferir na citação abaixo.

Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas no caso de caso de revistas apenas impressa, e estar, preferencialmente, disponível online. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de parecerista formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos dois artigos por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, 5 bases de dados, sendo, pelo menos 2 internacionais. Constar de base de indexação, dentre elas o Scielo/Scielo educa (se brasileiras) (CAPES, 2013, p. 19).

Os critérios utilizados pela comissão de avaliação para estratificação dos periódicos em A2 são os mesmos definidos para os periódicos A1. Apenas três quesitos são

diferenciados, os quais estão relacionados à periodicidade, colaboração de autores internacionais e indexação. No que diz respeito à periodicidade, são exigidos no mínimo dois números anuais. Com relação à colaboração de autores, exige-se a publicação de dois artigos de autores vinculados a instituições estrangeiras reconhecidas. E, no que diz respeito à indexação, os periódicos A2 devem estar indexados a pelo menos 5 bases de dados, sendo pelo menos duas internacionais. Dos periódicos que mais publicaram artigos sobre currículo 3 (23,1%) foram classificados como A2, são eles: *Revista e-Curriculum* (PUCSP), *Currículo sem Fronteiras*, *Revista de Educação Pública* (UFMT).

Por sua vez, os critérios definidos para indexação dos periódicos como B1 diferem dos estabelecidos para os estratos A1 e A2, como se depreende da citação abaixo.

Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas no caso de caso de revistas apenas impressa, SENDO RECOMENDADO QUE ESTEJA DISPONÍVEL ON-LINE. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de parecerista formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 14 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 60% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 4 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos um artigo por ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, 4 bases de dados nacionais ou internacionais (CAPES, 2013, p. 19).

Há alterações no que diz respeito à quantidade de artigos publicados: são exigidos, no mínimo, 14 artigos por ano. Há também redução na quantidade de instituições às quais devem estar vinculados os autores dos artigos: são, pelo menos, 4 instituições. Exige-se um artigo por ano de autores vinculados a instituições estrangeiras e, no que diz respeito à indexação, cobra-se que seja indexado a 4 bases de dados. Dos periódicos mais utilizados para comunicar os artigos do campo do currículo apenas um periódico é indexado como B1, que é a *Revista Teias* (UERJ. Online).

Não há, entre os periódicos mais utilizados, os classificados nos estratos B2 e B5, somente B1, conforme citado anteriormente, B3 e B4. Os periódicos indexados como B3 foram a *Revista de Educação* (AEC) e *Revista da SBEnBIO*. O perfil dos periódicos classificados como B3 caracterizam-se como,

Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas no caso de caso de revistas apenas impressa, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de parecerista formado por pesquisadores nacionais e

internacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 40% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 2 bases de dados nacionais ou internacionais (CAPES, 2013, p. 20).

Os periódicos B3 diferem dos anteriores em alguns aspectos, a saber: não se exige que sejam reconhecidos pela área. Cobra-se a publicação de 12 artigos por ano e que 40% deles estejam vinculados a 3 instituições. Com relação à indexação, os mesmos devem estar indexados a, pelo menos, 2 bases de dados. Não se exige a publicação de artigos por autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas.

Por sua vez, os periódicos avaliados como B4, classificam-se como:

Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a comunidade acadêmico-científica, na qual deve constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores. Ter circulação, no mínimo, regional, periodicidade de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de parecerista formado por pesquisadores de diferentes instituições. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo que pelo menos 50% deles seja de autores diferentes da instituição que publica o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 1 bases de dados Nacional ou internacional (CAPES, 2013, p. 20).

Conforme determina a comissão de avaliação do Qualis periódico da CAPES, os periódicos B4 são de circulação regional, periodicidade de 2 edições anuais e devem estar indexados a uma base de dados. Os periódicos B4 mais utilizados pelos líderes para publicar seus artigos são Presença Pedagógica e Revista Espaço do Currículo.

Depreende-se que a CAPES, por meio do Qualis periódico, representa a voz oficial a ditar as regras sobre a qualidade dos periódicos científicos, pois, esta agência é a instituição responsável por avaliar os periódicos e classificá-los nos estratos definidos, de acordo com os critérios estabelecidos pela coordenação de avaliação de cada área do conhecimento.

A estratificação dos periódicos gera uma classificação dos mesmos e reforça a necessidade que tem o pesquisador de publicar seus artigos em periódicos bem posicionados no sistema Qualis da CAPES.

Os critérios de avaliação da produção científica estabelecidos pela CAPES e pelo CNPq são especialmente interessantes porque apresentam publicamente, por meio de números e equações matemáticas, quem deve obter a reputação acadêmica dentro do campo, ou seja, acumula maior capital científico quem publicar em títulos de periódicos melhor classificados nos estratos Qualis da CAPES (CARVALHO, ODDONE, CAFÉ, MENSESE, 2013, p. 196).

Por isso, os pesquisadores mais produtivos do campo optam por publicar suas pesquisas nos veículos de comunicação mais qualificados. No Quadro 36, destaco a quantidade de artigos publicados em periódicos científicos segundo a indexação dos mesmos

Miranda									
Laura Cristina Vieira Pizzi	-	-	3	3	1	2	6	6	-
Lucíola Licínio De Castro Paixão Santos	1ª	10	1	1	2	2	8	3	
Mara Rejane Vieira Osório	-	-	1	2	-	-	1	-	-
Márcia Serra Ferreira	2	5	5	1	1	8	2	-	-
Márcio Antônio Da Silva	-	-	2	3	2	3	-	-	-
Marcos Antônio Pinto Ribeiro	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Marcos Tarciso Masetto	-	-	5	-	-	1	2	1	1
Marger Da Conceição Ventura Viana	-	-	2	-	1	-	-	2	1
Maria Alice Melo	-	-	-	-	1	2	1	-	-
Maria Cecília Lorea Leite	-	4	7	1	1	4	1	-	-
Maria De Lourdes Rangel Tura	-	1	3	1	2	2	1	-	2
Maria Ines Galvão Flores Marcondes De Souza	2	6	7	1	4	-	1	-	1
Maria Josefa De Souza Távora	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Maria Manuela Alves Garcia	2	7	15	2	-	-	-	1	-
Maria Zuleide Da Costa Pereira	-	1	5	-	2	4	1	3	-
Marilene Andrade Borges	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Mário Medeiros Da Silva	-	-	1	-	1	1	-	-	-
Marise Marçalina De Castro Silva Rosa	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Maritza Maciel Castrillon Maldonado	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Marlucy Alves Paraíso	1D	8	15	3	3	2	8	5	-
Mauro Sérgio Da Silva	-	-	1	-	1	1	-	-	-
Mere Abramowicz	-	-	2	-	-	-	1	-	-
Natalina Aparecida Laguna Sicca	-	-	-	5	4	1	5	1	-
Neide Cavalcante Guedes	-	-	-	-	-	1	1	-	1
Nilda Guimaraes Alves	1ª	6	9	5	1	1	2	-	-
Noeli Valentina Weschenfelder	-	-	-	-	1	4	2	7	-
Odivan Silva Xavier	-	-	-	1	-	11	-	-	2
Ozerina Victor De Oliveira	-	2	7	2	-	-	-	-	-
Paulo Sérgio De Almeida Correa	-	-	-	4	3	-	-	6	-
Rita De Cássia Cavalcanti Porto	-	-	-	-	-	-	3	2	-
Rita De Cassia Prazeres Fragella	-	1	5	3	1	1	1	-	-
Roberto Sidnei Alves Macedo	-	-	5	2	1	4	1	1	-
Rodrigo Ferreira Rodrigues	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rosa Maria Hessel Silveira	1C	3	14	8	3	1	3	3	
Rosemary Ferreira Da Silva	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Rosolindo Neto De Souza Vola Real	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ruth Pavan	-	-	5	4	7	-	2	-	-
Ruy Cesar Pieropaolo	-	-	1	2	1	1	2	-	-

Sandra Lucia Escovedo Selles	1D	12	5	3	3	11	3	2	-
Tatiane Castro Dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tatiane De Lucena Lima	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teodoro Adriano Costa Zanardi	-	-	1	1	1	-	1	2	-
Total	14	133	205	106	90	107	142	94	11
888	14	338		539				11	

Apenas 25 pesquisadores publicaram artigos em periódicos A1, 42 em periódicos A2, 37 em periódicos B1, 40 em periódicos B2, 34 em periódicos B3, 47 em periódicos B4, 30 em periódicos B5, 9 em periódicos C e 9 pesquisadores não publicaram artigos em periódicos indexados na base Qualis. (Reveja a contabilidade)

Os 25 pesquisadores que publicaram artigos em periódicos Qualis A1 respondem por 133 artigos. Destes pesquisadores, 14 são bolsa de produtividade em pesquisa, os quais somam 116 (87%) artigos publicados nesses veículos. Todavia, a produção científica em periódicos A1 está concentrada em seis pesquisadores, a saber: Moreira publicou 27 (20%) artigos, Lopes é responsável por 13 (10%) artigos, Selles comunicou 12 (9%) artigos, Oliveira divulgou 10 (7,5%) artigos e Santos também 10 (7,5%) artigos, juntos somam 72 trabalhos que representam 54% dos artigos publicados em periódicos A1. O pesquisador que mais publicou foi Antônio Flávio Barbosa Moreira, ao todo foram 27 artigos, conforme citado anteriormente: vale destacar que este líder possui bolsa de produtividade em pesquisa 1A, o mais alto nível de estratificação acadêmica.

A publicação de artigos em periódicos A1 evidencia que a acumulação de capital científico favorece o acesso aos veículos de divulgação do conhecimento científico que possuem alta credibilidade. Os pesquisadores bolsa de produtividade em pesquisa representam um grupo diminuto, seletivo, mas, respondem por 87% dos artigos veiculados em periódicos A1.

Considerando a quantidade de pesquisadores que publicaram artigos em periódicos, constatou-se que os periódicos B4 foram os mais acessados pelos líderes para veicular seus artigos, ao todo 47 líderes publicaram em periódicos classificados como B4. Considerando a quantidade de artigos publicados, os periódicos que mais publicaram foram respectivamente: periódicos A2 com 23,1%, os periódicos B4 com 16%, os periódicos A1 com 15%, os periódicos B3 com 12%, os periódicos B1 com 12%, os periódicos B5 com 10,6%, os periódicos B2 com 10% e os periódicos C com 1,2%.

Embora o periódico mais acessado pelos líderes seja o B4, o mesmo ocupa a segunda posição quando a referência é a quantidade de artigos veiculados, respondendo por apenas 16% das publicações.

O periódico A1 é o que tem o indicativo de qualidade mais elevado, por isso, a aceitação de artigos para publicação em periódicos classificados como A1, por exemplo, torna-se difícil para o pesquisador que ainda não possui uma produção consolidada. Na área do currículo, por exemplo, a maioria das publicações nos periódicos A1 foi realizada por pesquisadores que possuem bolsa de produtividade em pesquisa, conforme veremos no quadro 37.

Quadro 40: Pesquisadores que mais publicam nas revistas A1

Nº	PESQUISADORES	Bolsa de produtividade em pesquisa	Número de artigos publicados
01	Alice Casimiro Lopes	1C	13
02	Alvaro Moreira Hypólito	1D	4
03	Antônio Flávio Moreira	1 A	27
04	Inês Barbosa De Oliveira	1D	10
05	Janete Magalhães Carvalho	2	4
06	Luciola Licínio Santos	1A	10
07	Márcia Serra Ferreira	2	5
08	Maria Cecília Lorea Leite	-	4
09	Maria Inês Galvão Flores Marcondes De Souza	2	6
10	Maria Manuela Alves Garcia	2	7
11	Marlucy Alves Paraíso	1D	8
12	Nilda Alves	1A	6
13	Sandra Lucia Escovedo Selles	1D	12

Fonte: CNPq, 2014

Considerando o número de líderes de grupos analisados, revelou-se diminuta a quantidade de pesquisadores que publicam 04 ou mais artigos em periódicos A1. Observa-se que apenas 13 (treze) pesquisadores publicaram com certa constância artigos em periódicos classificados nesse estrato. Destes, apenas uma pesquisadora não possui bolsa produtividade em pesquisa, a saber, Maria Cecília Lorea Leite, os demais possuem bolsas nível 1, sendo três 1A, um 1C, quatro 1D e também quatro do nível 2. Por conseguinte, a publicação de artigos científicos em periódicos A1 é domínio dos pesquisadores mais produtivos, ou seja, que possuem maior capital científico.

O capital científico permite “[...] compreender como os cientistas se posicionam desigualmente no campo científico” (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009, p. 36). A partir dessas posições os agentes se movimentam de forma a assumir diferentes espaços, no caso da publicação de artigos científicos em periódicos, a preferência dos que ocupam posições dominantes são pelos veículos de comunicação melhor posicionados no sistema Qualis.

Os periódicos A2 são os que mais publicaram artigos sobre currículo. Todavia, essa produção é concentrada em 21 pesquisadores; nessa somatória, considero os que publicaram 5 ou mais artigos. No quadro 38 apresento a relação nominal desses líderes.

Quadro 41: Pesquisadores que mais publicam nas revistas A2

Nº	PESQUISADORES	Bolsa de produtividade em pesquisa	Número de artigos publicados
01	Alice Casimiro Lopes	1C	12
02	Alvaro Moreira Hypólito	1D	18
03	Antônio Flávio Barbosa Moreira	1 A	9
04	Antônio Pereira	-	7
05	Carlos Eduardo Ferraço	2	7
06	Ines Barbosa De Oliveira	1D	6
07	Janete Magalhaes Carvalho	2	6
08	Márcia Serra Ferreira	2	5
09	Marcos Tarciso Masetto	-	5
10	Maria Cecília Lórea Leite	-	7
11	Maria Ines Galvão Flores Marcondes De Souza	2	7
12	Maria Manuela Alves Garcia	2	15
13	Maria Zuleide Da Costa Pereira	-	5
14	Marlucy Alves Paraíso	1D	15
15	Nilda Alves	1 A	9
16	Ozerina Victor De Oliveira	-	7
17	Rita De Cássia Prazeres Frangella	-	5
18	Roberto Sidnei Alves Macedo	-	5
19	Rosa Maria Hessel Silveira	1C	14
20	Ruth Pavan	-	5
21	Sandra Lúcia Escovedo Selles	1D	5

Fonte: CNPq, 2014

Nos periódicos A2, ao todo 42 pesquisadores publicaram seus artigos nesses veículos de comunicação da Ciência: juntos, somaram 205 trabalhos. Todavia, essa produção se concentra em 21 líderes que respondem por 174 artigos. Os pesquisadores que mais publicaram foram: Hypólito, com 18 (8,8%) artigos; Garcia, com 15 (7,3%); Paraíso, também, com 15 (7,3%); Silveira, com 14 (6,8%); Lopes, com 12 (5,8%); Moreira, com 9 (4,4%) e Alves, também, com 9 (4,4%), totalizando 92 artigos que representam 44,8% dos trabalhos veiculados nesses periódicos. Destes pesquisadores, 14 (quatorze) têm bolsas produtividade em pesquisa (67%), sendo três pesquisadores 1A, duas 1C, quatro 1D e cinco de nível 2; 6 (seis) não possuem bolsas produtividade (33%).

Estes dados evidenciam que os pesquisadores mais produtivos publicam suas pesquisas em periódicos A1 e A2. Todavia, outros agentes, que também lutam para ocupar posições de destaque no campo conseguem publicar os resultados de suas investigações em periódicos A2. Percebe-se que as trincheiras que os sujeitos ocupam no campo do currículo estão relacionadas ao capital cultural objetivado pelo pesquisador.

[...] aqueles professores e pesquisadores mais bem situados no interior do campo científico tendem a desenvolver uma produção intelectual mais abundante e ‘ambiciosa’ quanto mais elevada for a sua posição nos degraus da ‘hierarquia de legitimidade’ do campo (GARCIA, 1996, p. 69).

A publicação de artigos científicos em periódicos bem posicionados no sistema Qualis credencia o pesquisador a ocupar lugar de destaque no campo da produção acadêmica. Observa-se certa propensão da comunidade científica a privilegiar os pesquisadores considerados produtivos, em detrimento daqueles que ainda não chegaram a esse nível no estrato da produção acadêmica. Tal fato evidencia que existe uma estratificação dos pesquisadores.

A acumulação de capital científico objetivado garante uma posição de destaque para o pesquisador, outorgando-lhe a legitimidade para falar em nome do campo, “[...] sem ela um pesquisador não consegue publicar seu artigo em periódicos respeitados; sem publicar não consegue reconhecimento pelo seu trabalho” (MUELLER, 2000, p. 76).

A relação entre produção, publicação, reconhecimento institucional e científico, legitimidade e consagração, transforma-se em um círculo que envolve um grupo seleto de pesquisadores.

De acordo com Bourdieu (2004, p. 29).

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição.

A disposição dos agentes no campo do currículo está associada à titulação acadêmica, exercício de liderança de grupo de pesquisa e a produtividade científica. Os postos dominantes são ocupados pelos sujeitos que possuem capital científico objetivado publicado nos meios de divulgação do conhecimento bem posicionados no sistema Qualis. Para Mueller (2000, p. 77-78), “[...] o prestígio individual que se traduz por convites, prêmios, financiamentos dependem bastante da quantidade de trabalhos publicados”. Por isso, o investimento em capital científica é importante para o pesquisador que almeja ocupar posições dominantes dentro do campo científico.

3.3. TEMÁTICAS ABORDADAS PELOS AUTORES DOS ARTIGOS

Castro e Werle (2009) realizaram uma investigação acerca das temáticas privilegiadas em periódicos nacionais, intitulada *Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000)* e identificaram que aquelas com maior incidência foram: temas organizacionais, educação popular, políticas públicas, administração do ensino superior, administração da educação e determinantes do contexto. As autoras analisaram, também, os periódicos a partir do sistema *Qualis* de avaliação, constatando que os periódicos nacionais que mais publicam na área Administração da Educação estão bem posicionados no sistema *Qualis* de avaliação: a metade foi classificada como internacional e Nacional A – quatro periódicos avaliados como Nacional B e três como Nacional C.

Nos artigos publicados em *Currículo sem Fronteiras*, *Revista e-Curriculum*, *Revista Espaço do Currículo*, *Revista Educação e Realidade*, *Revista Teias*, *Revista Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chaga), *Revista Brasileira de Educação* e *Educação em Revista* (UFMG) pelos líderes dos Grupos de Pesquisa do campo do currículo, as temáticas privilegiadas foram:

Periódico	TEMAS	Nº de Artigos
Currículo sem Fronteira	Políticas de currículo	04
	Pluralidade cultural e PCN	01
	Currículo escolar e normas de gênero	01
	Pedagogia do gauchismo e seu currículo	01
	Recontextualização por hibridismo da disciplina ciências	01
	Docência e práticas curriculares	01
	Literatura infantil e diferença	01
	Atos de currículo	01
	Política de currículo e práticas culturais	01
	Formação de professores e política curricular	01
	Políticas de currículo e de formação de professores	01
	Currículo e autonomia docente	01
	Currículo, ética e estética da existência	01
	Mídia, sexualidade e currículo	01
	As contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz para a história do currículo	01
	Reestruturação curricular e trabalho docente	01
	Políticas curriculares para a formação de professores	01
	Currículo e redes cotidianas de conhecimento e significações	01
Revista e-Curriculum	Política de currículo	07
	Currículo inovador no ensino superior	02
	Currículo e filmes infantis	01
	Currículo, flexibilidade e inclusão social	01
	Currículos pensados praticados	01
	Currículo integrado	01

	Currículo e cotidiano	01
	Proposta curricular	01
	Práticas curriculares interculturais	01
	Pesquisa em educação e currículo	01
	Currículo e imagem	01
Revista Espaço do Currículo	Política curricular	03
	Culturas escolares e pesquisa em história do currículo	01
	Organização curricular	01
	Cotidiano escolar e heterogeneidade	01
	Currículos, cotidianos e culturas	01
	Currículo, cultura e gênero	01
	Currículo, cultura e disciplinamento	01
	Currículo, formação continuada e hibridização	01
	Educação, currículo e formação humana	01
	Interculturalidade e concepções de conhecimentos	01
Educação e Realidade	Gênero e currículo	01
	Gênero, sexualidade e currículo	01
	Currículo, televisão e educação	01
	As epistemologias dos estudos curriculares	01
	Cidadania, educação e cotidiano	01
	Currículo, desejo e experiência	01
	Pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil	01
	Política de currículo	01
Revista Teias	Currículo e formação docente	01
	Currículo, formação e trabalho docente	01
	Cotidianos e escolas	01
	Política curricular	01
	O lugar do computador no currículo escolar	01
	O currículo de ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ	01
	Currículo, autonomia e cidadania	01
	Políticas e práticas curriculares	01
	Ciência e cultura nas práticas pedagógicas	01
	Currículo como comunidade de afeto	01
Educação e Sociedade	Currículos praticados no cotidiano escolar	01
	Parâmetros curriculares nacionais	02
	Multiculturalismo	01
	Diretrizes curriculares nacionais	01
	Política curricular	01
	Integração curricular	01
	Currículo e trabalho docente	01
	Propostas curriculares alternativas	01
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)	Proposta curricular e prática pedagógica	01
	Política de currículo	01
	Diferença no currículo	01
	Internacionalização do currículo	01
	Pesquisas pós-críticas	01
	Relação micro/macro nas pesquisas em currículo	01
	Teorias de currículo	01
Revista Brasileira de Educação	Multiculturalismo	02
	Cultura e cotidiano	01
	História do currículo	01
	Literatura para criança e a temática da diferença	01
	Política curricular	01
	Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo	01

Educação em Revista	Proposta curricular	01
	Política de currículo	01
	Seleção de conteúdos e formação docente	01
	Mídia e educação	01
	Teoria curricular e educação escolar	01
	História das disciplinas escolares	01

O tema *política curricular* (com 22 artigos) foi o mais frequente nos seguintes periódicos: *Currículo sem Fronteira*, *Revista e-Curriculum*, *Revista Espaço do Currículo*, *Revista Teias*, *Revista Educação e Sociedade* e no periódico *Educação em Revista*. As exceções foram os seguintes periódicos: *Educação e Realidade* e *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas) que priorizaram outras temáticas. Embora haja novos enfoques teórico-metodológicos, ainda existem temáticas que aguçam a curiosidade dos pesquisadores e se mantêm em evidência.

As temáticas priorizadas se inserem em diversas perspectivas teóricas, as quais Silva (2004) classificou como teoria crítica e pós-crítica de currículo. A perspectiva crítica, passou a fazer parte do campo do currículo desde a década de 1980 e continua presente nas temáticas priorizadas pelos líderes dos grupos de pesquisa.

O campo do currículo começou a assumir as perspectivas pós-críticas, segundo Lopes e Macedo (2005), no final da primeira metade da década de 1990, mas já constitui aporte teórico significativo no campo do currículo.

Para Lopes e Macêdo (2009, p. 5).

As apropriações de marcos teóricos pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernos pelo campo do Currículo têm gerado a multiplicação e diversificação de estudos que valorizam o enfoque discursivo, as discussões relativas à identidade e à diferença, a pesquisa da cultura escolar e o cruzamento do discurso pedagógico com diferentes produções culturais para além dos limites da instituição escolar. A afirmação de que o currículo deve ser entendido como uma produção cultural vem possibilitando reconfigurar as discussões anteriormente centralizadas na legitimidade do conhecimento, abalando a compreensão de que o questionamento das formas hegemônicas de controle dos saberes possam ser um meio de construir perspectivas emancipatórias e de questionar o poder instituído.

De acordo com a referida autora, as perspectivas teóricas classificadas como pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernas têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas que priorizam o enfoque discursivo, como por exemplo: discussões acerca da cultura escolar, a respeito da identidade e diferença, que atualmente impulsionaram vários estudos.

Nesta tese, identifiquei que muitas temáticas priorizadas pelos líderes de grupo de pesquisa no campo do currículo vão nessa direção, isto é, a de privilegiar temas ligados às

teorias classificadas como *pós-crítica* por Silva (2004). Este, porém, não constitui o enfoque hegemônico; observa-se um processo de imbricamento das perspectivas teóricas resultando na incorporação de novos temas, ou dos mesmos temas analisados a partir de novas abordagens.

3.4. APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PRIVILEGIADOS PELOS LÍDERES DOS GRUPOS DE PESQUISA

O currículo, no decorrer de seu processo de formação e institucionalização como um campo de conhecimento, sempre se apropriou de aportes teóricos e metodológicos de outras áreas de conhecimento. De acordo com Pacheco e Pereira (2007), essas áreas incluem a Filosofia, Sociologia, a Psicologia e a História. Ainda segundo os autores, esses aportes teóricos contribuíram para que o currículo, desde sua gênese, estivesse marcado pelo hibridismo epistemológico “[...] originando diversas e contraditórias fronteiras disciplinares que lançam sobre o actual debate muitos desafios e muitas incertezas” [...] (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 199).

A possibilidade de compreender o currículo a partir de vários prismas favorece a utilização de diversos referenciais teóricos, por isso, “[...] qualquer teorização não representa mais do que um caminho possível de inteligibilização da realidade ligada a processos e práticas de educação e formação” (PACHECO, 2007, p. 205).

Em entrevista concedida a Gandin, Paraskeva e Hypolito (2002), Tomaz Tadeu da Silva fez um mapeamento da produção teórica educacional, onde analisa temas relacionados à teoria crítica, ao pós-estruturalismo e à teoria pós-crítica.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, já no final dos anos de 1960 e nos anos de 1970, teve início uma produção intelectual criativa no campo educacional. No caso específico da teorização curricular, temos a contribuição de Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, pouco depois, Henry Giroux, considerados por Tomaz Tadeu da Silva como os mais expressivos, e destaca, porém, em entrevista concedida a Gandin, Paraskeva e Hypolito (2002) que:

Apesar da variedade de influências teóricas existentes já nessa época, a tendência dominante era claramente marxista e a disciplina mestra era a Sociologia. Fazer teoria do currículo nessa época era sinônimo de fazer sociologia do currículo ou, mais precisamente, era sinônimo de fazer sociologia marxista do currículo. Tivemos, depois, já no final dos anos oitenta, começo dos anos noventa, a ‘revolução’ combinada da influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Dois períodos principais, pois, de renovação, que combinados, deram ao pensamento educacional em geral e ao pensamento curricular, em particular, uma criatividade teórica extraordinária (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO 2002, p. 6).

Observa-se que apesar das diversas influências teóricas vigentes no campo do currículo nos anos de 1980, a contribuição mais expressiva adveio da Sociologia, mais especificamente, a da sociologia marxista. Nos anos de 1990, novas influências teóricas foram absorvidas pelos estudos do campo currículo, quais sejam, os estudos culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, os quais Tomaz Tadeu da Silva considera terem contribuído para o desenvolvimento de uma criatividade teórica extraordinária ao campo do currículo. Todavia, para o autor citado, “[...] quando o ‘outro’ virou o ‘dentro’, quando o estranho virou familiar, quando a heterodoxia virou ortodoxia, quando a teoria virou catecismo, o movimento, paralelamente, congelou” (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO 2002, p. 8).

A apropriação das contribuições teóricas de diversas áreas de conhecimento de forma ortodoxa produziu, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva, um congelamento do campo do currículo. Para ele,

Em cada um dos grandes momentos criativos deste nosso movimento, nós fomos criativos quando enfrentamos o lado de fora como um outro que desafia aquilo que, em nosso pensamento, está já estabelecido. Naquele primeiro momento, por exemplo, o ‘outro’ foi o marxismo, foi a sociologia crítica, foi a fenomenologia (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO 2002, p. 7).

Tomaz Tadeu da Silva criticou os teóricos do campo do currículo, argumentando que, nos últimos anos, houve apenas repetição de questões e perspectivas teóricas sem energia e criatividade. Considera que “[...] os últimos doze anos têm se caracterizado como um período de repetição dos mesmos temas, dos mesmos conceitos, das mesmas ‘críticas’” (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO 2002, p. 9). Ele critica, também, as tentativas de rotulações e enquadramentos das pesquisas em pós-estruturalista, pós-moderno, pós-crítico.

Em primeiro lugar, todos esses rótulos – pós-estruturalista, pós-moderno, pós-crítico – são bastante problemáticos, sobretudo na medida em que pretendem abranger, sob seu inclusivo guarda-chuva, as mais diferentes teorias e perspectivas. Como toda classificação, eles têm a sua utilidade, sobretudo uma utilidade didática e cognitiva, mas também as suas desvantagens e limitações (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 10).

Para Tomaz Tadeu da Silva, as rotulações produzem enquadramentos que limitam as possibilidades de compreensão das diferentes perspectivas teóricas, pois, ao se definir a fundamentação teórica do autor, conjecturam-se suas possibilidades de análise e estabelece-se o limite do que é permitido em função de sua filiação teórico-metodológica.

Moreira (2002), em trabalho desenvolvido sobre o Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no

qual ele examina o funcionamento do GT e os trabalhos apresentados de 1996 a 2000, destaca os autores mais citados nos trabalhos apresentados no referido GT:

Os nomes mais freqüentemente citados, dentre os estrangeiros, são os de Michael Apple, Basil Bernstein, Deborah Britzman, Cleo Cherryholmes, Jean Claude Forquin, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Ivor Goodson, Peter McLaren, António Nóvoa, Thomas Popkewitz, Jurjo Torres Santomé, Valerie Walkerdine. Dentre os nacionais: Nilda Alves, Sandra Corazza, Paulo Freire, Alice Lopes, Antonio Flavio Moreira, Lucíola Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto. São também freqüentes as citações a autores associados a outras áreas, pedagógicas ou não. Destaco: Theodor Adorno, Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Félix Guatarri, Stuart Hall, Jurgen Habermas, Jorge Larrosa, Edgar Morin, Nikolas Rose, Boaventura de Sousa Santos, Raymond Williams (MOREIRA, 2002, p. 93).

Notou-se a extensa lista de autores estrangeiros que são utilizados como referência pelos pesquisadores do campo do currículo e a diminuta relação de brasileiros. Moreira (2002) ressalta que as bibliografias são constituídas majoritariamente por especialistas em Currículo, Filosofia, Sociologia e Estudos Culturais. Ainda, de acordo com autor acima citado,

A presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas é significativa. A presença de autores ligados à chamada ciência pós-moderna é rarefeita. São também escassas as menções a autores associados à Psicologia e à Antropologia e, mais raras ainda, as referências a autores relacionados à História, mesmo nos estudos de cunho histórico (MOREIRA, 2002, p. 93).

Na pesquisa realizada por Moreira (2002), o aporte teórico identificado nos artigos aprovados no GT de Currículo da ANPED abarcava várias perspectivas teóricas, as quais disputam espaço no campo do currículo, com destaque para os autores ligados a correntes denominadas de pós-modernas e pós-estruturalistas.

Nos artigos analisados nesta tese, os autores nacionais mais citados foram: Alice Casimiro Lopes, Ana Canen, Antônio Flávio Moreira, Elizabete Macedo, Gaudêncio Frigotto, Guacira Louro, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Cecília Lorea Leite, Marlucy Alves Paraíso, Nilda Alves, Tomas Tadeu da Silva, Veiga-Neto, Vera Candau, Paulo Freire, Sandra Corazza, Marisa Vorraber Costa, Roberto Sidnei Macedo, Selma Garrido Pimenta. Destes, seis são líderes de grupo do campo do currículo: Alice Casimiro Lopes, Antônio Flávio Moreira, Álvaro Moreira Hypolito, Roberto Sidnei Macedo, Maria Cecília Lorea Leite, Marlucy Alves Paraíso e Nilda Alves. As pesquisas desenvolvidas por esses líderes enfatizam várias temáticas, conforme descrevem em seu Currículo Lattes, tais como:

- Alice Casimiro Lopes: políticas e práticas curriculares, questões sobre o conhecimento, a cultura, os sujeitos da escola, as tecnologias e a sociedade. A educação básica e a formação de professores têm sido objetos de estudo privilegiados;
- Antônio Flávio Moreira: escola, teorias de currículo, prática curricular, história do currículo, multiculturalismo e formação de professores;
- Álvaro Moreira Hypolito: trabalho docente, currículo, formação de professores, reestruturação curricular, profissionalismo, teoria crítica, educação, gênero, globalização e identidade;
- Roberto Sidnei Alves Macedo: currículo; formação docente; formação; infância e educação; epistemologia da educação, etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação;
- Maria Cecília Lorea Leite: currículo, gestão democrática, educação jurídica, pedagogia jurídica, imagens da justiça, ensino superior e universidade;
- Marlucy Alves Paraíso: currículo e diferenças, currículos e culturas, currículo e gênero, currículos escolares, políticas de currículos, currículos e outros artefatos tecnoculturais, currículo e mídia e
- Nilda Alves: cotidianos e currículos; tecnologias, imagens e narrativas.

As temáticas abordadas pelos líderes referenciados nos artigos científicos envolvem os seguintes assuntos: política curricular, cultura, tecnologia, formação de professores, história do currículo, prática curricular, multiculturalismo, trabalho docente, teoria crítica, gênero, identidade, cotidiano escolar, currículo e diferença, imagens e narrativas, infância e educação.

Os temas abordados anunciam perspectivas teóricas ligadas à teoria crítica e pós-crítica de currículo. Não se observa, ainda, indicação de superação dessas formas de abordagens nos temas focalizados pelos pesquisadores. Há, apenas, a incorporação de novos temas que se utilizam dos mesmos aportes teórico-metodológicos para analisá-los.

Os temas abordados pelos pesquisadores nacionais que não lideram grupos de pesquisa no campo do currículo, mas que foram citados pelos líderes são⁵⁰:

- Ana Canen: desenvolve pesquisas em multiculturalismo e formação de professores, tendo especial interesse nas áreas de educação comparada, avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.

⁵⁰ As informações foram capturadas a partir do currículo Lattes dos autores. Não consegui, porém, localizar o Lattes de todos os pesquisadores, a exemplo de Maria Luíza Ribeiro, Otaíza Romanelli, Paulo Freire, Thereza Agrião e Boris Rossoy.

- Elizabete Macedo: suas pesquisas recentes têm buscado definir o currículo como espaço-tempo de enunciação cultural num diálogo entre a teoria do currículo e as abordagens pós-coloniais da contemporaneidade.
- Gaudêncio Frigotto: ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politecnia, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil.
- Guacira Louro: questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo da Educação. Suas pesquisas atuais voltam-se para estudos queer, cinema e pedagogias da sexualidade
- Tomaz Tadeu da Silva: os termos mais frequentes na contextualização da produção científica são: currículo, diferença, Deleuze, Foucault, neoliberalismo, Estudos Culturais, identidade e pós-modernismo.
- Veiga-Neto: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade.
- Marisa Vorraber Costa: suas atividades atuais em pesquisa concentram-se nos Estudos Culturais em Educação, mais especificamente na temática Cultura e Pedagogia, desenvolvendo estudos e orientando teses e dissertações que tratam das relações entre poder, discurso e política cultural na educação. Os focos atuais são identidade, mídia e consumo na pós-modernidade, com ênfase nas conexões entre educação, escola e cultura contemporânea.
- Sandra Corazza: experimentadora de Escrita em Filosofia-Educação, Literatura-Artes, Currículo da Diferença, Didática da Tradução.
- Selma Garrido Pimenta: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior.
- Vera Candau: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as.

Os pesquisadores acima relacionados estão ligados à teoria crítica, aos estudos culturais, ao pós-estruturalismo, ao pós-modernismo, ao pós-colonialismo e ao decolonialismo. Constata-se um espectro bastante amplo de perspectivas teóricas, as quais permitem múltiplas possibilidades de compreender e analisar o currículo.

Dentre essas perspectivas teóricas as que representam novas possibilidades de análise do currículo são o pós-colonialismo e o decolonialismo. Considero, assim, como temas emergentes no campo do currículo que, embora não represente perspectivas hegemônicas, apresentam-se como abordagens que disputam legitimidade científica no campo do currículo.

É notório que a perspectiva teórica nomeada de pós-colonialismo já conquistou certo espaço no campo do currículo, sobretudo, a partir das pesquisas desenvolvidas com aporte teórico de Homi Bhabha, Stuart Hall, Paul Gilroy, Edward Said e Spivak.

O pensamento decolonial, por sua vez, é uma perspectiva teórica que vem sendo formulada por teóricos latino-americanos com a finalidade de construir uma epistemologia que substitua o colonialismo.

O pensamento decolonial⁵¹ tem origem na produção do grupo Modernidade/Colonialidade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010). O grupo é formado por intelectuais majoritariamente originários da América Latina e se caracteriza como um grupo heterogêneo e transdisciplinar. Os principais teóricos desse grupo são:

[...] o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Cabe ressaltar que esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

O pensamento decolonial surge com o propósito de pensar as sociedades localizadas na periferia do ocidente a partir das epistemologias que historicamente foram rejeitadas pelo pensamento europeu. Para Oliveira e Candau (2010, p. 17) “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”.

O grupo modernidade/colonialidade ancora-se, teoricamente, em um amplo número de fontes,

[...] desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53).

⁵¹ Sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” – com ou sem hífen – e não “descolonização” (MIGNOLO, 2010). “A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

Mignolo (2008, p. 304), um dos principais expoentes desse grupo, afirma que “Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”. O que implica, segundo Mignolo (2008, p. 305), “[...] pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”.

A decolonialidade fundamenta-se no seguinte pressuposto: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75). Isso significa que a modernidade e a colonialidade fazem parte da mesma epistemologia. Elas estão fundamentadas nos mesmos “[...] conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2007, p. 288). Por meio da colonialidade assegura-se a interiorização da inter-subjetividade europeia.

Para Maldonado Torres (2007, p. 131).

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

A colonialidade, embora oriunda do colonialismo, sobrevive no cotidiano dos povos que, historicamente, foram subalternizados pelo imperialismo europeu. A forma de ser, pensar e estar foi construída a partir da visão do colonizador e não do conhecimento acumulado por esses povos, sua cultura, religião e forma de organização social.

Para Mignolo (2007, p. 313) é preciso superar essa mentalidade por meio da desobediência política e epistêmica. Nessa perspectiva,

Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo) (MIGNOLO, 2007, p. 313).

Com base nesse pressuposto, conjectura-se que a decolonização realiza um duplo movimento: primeiro, a superação da lógica colonial do poder assentada no modo de

produção capitalista; o segundo, a superação da forma de ser e pensar a partir da razão imperial. Para Mignolo (2007, p. 291), “Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir constructos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real”. Por isso, superar a razão imperial significa transpor a colonialidade. Ainda de acordo com Mignolo (2007, p. 295), o pensamento decolonial ancora-se em

[...] uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc (MIGNOLO, 2007, p. 295).

A matriz teórica decolonial tem como referência os conhecimentos originários dos povos latino-americanos subalternizados pela epistemologia ocidental. A valorização desses conhecimentos implica o reconhecimento da história, da cultura, da língua, etc., desses povos. Assim,

[...] a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (CANDAU, 2010, p. 24).

Nesta perspectiva, a decolonialidade “[...] representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Por isso, o decolonialismo propõe um “pensamento de fronteira” (WALSH, 2005), vislumbrando novas perspectivas de compreensão da realidade, que superem a mentalidade eurocêntrica. *Superar* significa construir novas epistemologias que não estejam ancoradas na matriz hegemônica europeia; consiste em pensar a partir de outros constructos. Contudo, “O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, [...] mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Na perspectiva da decolonialidade, a educação fundamenta-se nas noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. Para Díaz (2010), a pedagogia decolonial é uma proposta emergente que requer um processo de reflexão e debate por meio do diálogo com diferentes perspectivas do saber. Neste sentido, propõe que

Como punto introductorio para la discusión, argumentamos que una pedagogía en clave decolonial asume como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado 'giro decolonial', sus significados y propósitos, pero en un acercamiento en el que se vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción. En otras palabras, la pedagogía en clave decolonial es un esfuerzo sostenido por viabilizar la apuesta del programa modernidad/colonialidad en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados (DÍAZ, 2010, p. 221).

Segundo o autor, o ponto de partida para construção de uma pedagogia decolonial são as categorias propostas pelo giro decolonial⁵². Todavia, é um processo em construção, que necessita estabelecer diálogo permanente com a realidade social dos sujeitos subalternizados pelo conhecimento hegemônico. Nesta perspectiva, o conceito de interculturalidade assume uma posição de relevo para a construção da proposta pedagógica de uma pedagogia decolonial.

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. [...] inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português) (MIGNOLO, 316).

Para Walsh (2001, p. 10), a interculturalidade representa o conceito central do pensamento decolonial, denotando

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Para Oliveira e Candau (2010, p. 27) “A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária”.

Segundo Díaz (2010), a pedagogia decolonial permite uma compreensão crítica da história, o que significa dar voz a outros sujeitos, a outras histórias, a novas epistemologias. Ainda segundo o autor, a pedagogia decolonial visa superar a teoria tradicional o que, por sua vez, implica promover mudança de metodologia, de conteúdos e práticas.

⁵² Para Ballestrin (2013, p. 105) “Giro decolonial significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”.

No que diz respeito ao pensamento decolonial, identifiquei que a sua inserção no campo do currículo ainda é diminuta. Moreira (2002) estabelece um diálogo com a teoria decolonial por meio dos escritos de Boaventura de Souza Santos no artigo “Currículo, diferença cultural e diálogo”, publicado na *Revista Educação e Sociedade* (Ano XXIII, nº 79, Agosto/2002). Todavia, é a líder de Grupo de Pesquisa – Andréa R Fetzner – que trabalha com a decolonialidade, o que se observa nos artigos “Qual formação de professores? para qual sociedade? O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e suas potencialidades no debate sobre conhecimento e formação” (em coautoria com Maria Elena Viana Souza) publicado no periódico *Espaço do Currículo* (v. 5, n.1, pp.303-325, Junho a Dezembro de 2012) e “Ciclos & currículo: à procura de sentidos” publicado no mesmo periódico (v. 7, n. 1, p. 5-12, de janeiro a Abril de 2014). Nesses artigos, a autora trabalha com o pensamento decolonial de Catherine Walsh, uma das expoentes desse enfoque.

Pensar o currículo a partir de perspectivas não dominantes significa disputar espaço com teorias consolidadas ao longo dos anos, ou seja, que já possuem uma rede de interlocução entre pesquisadores que desenvolvem investigações dentro da mesma perspectiva teórica, que possuem acúmulo de capital científico que lhes permite reconhecimento por parte de seus pares. No entanto, a inserção de novas epistemologias no campo significa que o mesmo está em movimento, incorporando novos elementos, temas e perspectivas teóricas. Logo, a incorporação de novos enfoques não se dá de forma pacífica, é mediada por relações de poder que influenciam e determinam esses novos direcionamentos.

Na pesquisa desenvolvida por Moreira (2001), com especialistas do campo do currículo, tendo por finalidade analisar a influência estrangeira na produção científica do campo, os entrevistados afirmaram:

[...] nosso campo ainda oscila entre o aproveitamento crítico de teorias estrangeiras e o esforço por uma produção mais autóctone, da qual continuaríamos carentes. Alertam, então, para os riscos decorrentes de leituras menos críticas e de adesões apressadas (MOREIRA, 2001, p. 41).

A referência a pesquisadores estrangeiros e brasileiros concomitantemente releva os diálogos promovidos entre a literatura nacional e internacional. Essa interlocução tem proporcionado novas maneiras de se pensar o currículo, a escola e a educação no sentido mais amplo do termo. A internacionalização do currículo caminha “[...] no sentido de promover instigantes conversas acadêmicas, no interior e além das fronteiras regionais e nacionais, sobre os conteúdos e os contextos dos processos curriculares” (MOREIRA, 2012, p. 217). Do

mesmo modo, o currículo ao se apropriar de diferentes abordagens teóricas ultrapassou os “limites” da educação escolar, inserindo-se nos mais diversos textos, contextos e discursos.

Nos artigos analisados nesta tese os autores estrangeiros mais referenciados foram:

Os franceses Gaston Bachelard, Edgar Morin, Félix Guattari, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Michel de Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Roger Chartier e Jacques Le Goff.

Os norte-americanos Cleo Cherryholmes, Henry Giroux, Herbert Kliebard, Judith Butler, Michael Apple, Thomas Popkewitz, Peter McLaren, Terry Eagleton e Fredric Jameson.

Os ingleses, Ivor Goodson, Basil Bernstein, Stephen Ball, Peter Burke e Michael Young. Os argentinos: Ernesto Laclau, García Canclini, Pablo Gentili, Inés Dussel, e Catherine Walsh. Seguidos pelos espanhóis Gimeno Sacritán, Francisco Imbernón e Jurjo Torres Santomé. Assim também, como os portugueses: Boa Ventura de Souza Santos e José Pacheco.

Temos ainda referências a Belga Chantal Mouffe, ao alemão Jürgen Habermas, ao jamaicano Stuart Hall, ao indiano Homi Bhabha e ao polonês Zigmunt Bauman, a canadense Deborah Britzman, aos italianos Franco Cambi e Gramsci.

As temáticas bibliográficas⁵³ presentes nos artigos caracterizam-se pela diversidade de autores, os quais são de nacionalidades distintas, tais como: franceses, americanos, ingleses, argentinos, canadenses, espanhóis, portugueses, jamaicano, indiano, italiano, belga, polonês, alemão, que transmitem a ideia de uma dispersão nas referências utilizadas, dada as perspectivas teóricas privilegiadas por esses autores.

Na análise das temáticas bibliográficas, observou-se que os enfoques utilizados apresentam perspectivas teóricas diversas, as quais foram agrupadas dentro das concepções teóricas classificadas de: teoria crítica, estruturais, pós-estruturais, pós-colonial, pós-modernas, decoloniais e pós-fundacionista. Reconheço as limitações decorrentes dessa classificação diante das novas associações teóricas.

Os artigos enquadram-se dentro dos seguintes enfoques: crítico 39 (39,4%), pós-estruturalismo 30 (30,3%), pós-modernidade 9 (9,1%), pós-fundacionista 5 (5,1%), pós-colonial 4 (4,1%), estudos culturais 3 (3%), pós-marxismo 3 (3%), estudos queer 2 (2%), pós-

⁵³ Optei por utilizar o termo “temática bibliográfica” (PIMENTA, 2000; MOREIRA, 2001) por considerar mais produtivo identificar as tendências temáticas do que os livros relacionados nas bibliografias.

modernismo de resistência 1 (1%), pós-modernidade progressista 1(1%), decolonialismo 1(1%) e epistemológico⁵⁴ 1(1%).

Os enfoques críticos e pós-estruturalistas estão presentes em 69,7% dos artigos. A predominância dessas teorias no campo do currículo evidencia que embora haja um movimento de incorporação de novas fundamentações teóricas, ainda são mantidos núcleos que detêm a prevalência no campo.

Na leitura e análise dos artigos, identifiquei que há um processo de hibridização dos discursos produzidos no campo do currículo. As diferenças teóricas que serviam para identificar e classificar o pesquisador não constituem padrão de referência considerado seguro para enquadrar as pesquisas, a utilização desses marcadores serve para produzir um mapeamento provisório das tendências em evidências no campo.

As “fronteiras” teóricas estão em movimento, tornando-se espaço de troca, de simbiose, de construção de novas relações conceituais. Por exemplo, a utilização concomitante dos discursos críticos e pós-críticos, estruturais e pós-estruturais, pós-estruturais e pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais, etc. Diante dessas novas combinações epistêmicas, o currículo assumiu um caráter difuso e as classificações com base nas teorias consideradas isoladamente não podem ser convertidas em padrão de referência.

Oportuna a manifestação de Lopes (2005, p. 61), para quem:

[...] a associação de marcas conceituais estruturais e pós-estruturais, além de expressar uma perspectiva epistemológica pluralista, mostra-se produtiva para o entendimento do mundo. Um mundo que, se não pode ser mais entendido por pares binários – macro-micro, global-local, totalidade-singularidade, estrutura-ação, identidade-diferença –, ainda exige que a superação desses pares seja feita por intermédio de seu enunciado, ambigualmente mantendo a modernidade no contexto pós-moderno.

Para a autora (LOPES, 2005), a associação de conceitos de diferentes teorizações tem se mostrado produtiva para a superação dos binarismos, tais como: totalidade-singularidade, identidade-diferença, global-local. Mas, não descarta a utilização dos enunciados caracterizadores das perspectivas teóricas.

Ainda segundo Lopes (2005), os enfoques críticos, pós-estruturalista e pós-moderno contribuíram para ampliar e diversificar os objetos de pesquisa no campo do currículo.

Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura

⁵⁴ Sobre esse tema ver: TESSER, Gelson João. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Educar, Curitiba, n.º. 10. p. 91-98. 1995. Editora da UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n10/n10a12.pdf>

escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (LOPES, 2005, p. 51).

Embora as pesquisas desenvolvidas a partir das teorias pós-críticas sejam significativas no campo do currículo, as investigações que se fundamentam na teoria crítica constituem uma parcela expressiva do universo investigado, ao todo 39 artigos ancoraram-se nessa perspectiva teórica, que representam 39,4% do total.

Paraíso (2004) em artigo intitulado “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa” faz uma síntese das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil apresentando os efeitos dessas teorias sobre a pesquisa educacional.

O estudo da autora (PARAISO, 2004, p. 284) revelou que,

As correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada ‘virada lingüística’, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam.

Essas correntes teóricas trouxeram para a educação de modo geral e, ao campo do currículo, em particular, novas ferramentas conceituais que, segundo Paraíso (2004, p. 284) “[...] realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas”. Essas teorias têm influenciado a invenção de práticas educacionais, “[...] currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAISO, 2004, p. 284).

As pesquisas que se caracterizam como pós-críticas

[...] não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (Silva, 1993a). Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com ‘revelações’ ou ‘descobertas’. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção (Corazza, 2001). Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de apegar-nos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação [...] (PARAISO, 2004, p. 286).

Segundo Paraíso (2004, p. 288), as pesquisas pós-críticas em Educação no Brasil têm contribuído “[...] para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar

que utilizem o singular, o local e o parcial”. A partir desses novos caminhos metodológicos, as pesquisas pós-críticas estão

[...] questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). [...] têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade (Louro, 1995). Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado (PARAISO, 2004, p. 286).

Restou evidente que as pesquisas pós-críticas no Brasil têm provocado efeitos na Educação, pois, ao questionarem os conhecimentos considerados legítimos, as verdades e o sujeito “[...] expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, [...]” (PARAISO, 2004, p. 295).

Esse processo, tem provocado o surgimento de novos arranjos, metodologias, alquimias. A esse respeito, manifestou-se Paraíso (2004, p. 295):

É possível dizer, então, que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a conexão de campos, para o desbloqueio de conteúdos, para a proliferação de formas e para o contágio de saberes minoritários. Os sentidos são multiplicados, os conhecimentos expandidos, os espaços de criação e invenção povoados. Elas têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades. Sua força tem sido grande, já que desarruma muito do já pensado na educação e mostra a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno.

A metodologia de pesquisa é uma ferramenta imprescindível para a Ciência. Por meio dela se estabelece os caminhos, as rotas e trajetórias que o pesquisador irá trilhar na realização da pesquisa. Todavia, a utilização dessa ferramenta está ligada à experiência do pesquisador com o objeto pesquisado, a internalização do método, as suas crenças, valores e atitudes (GATTI, 1999).

No exercício da pesquisa certas orientações e regras existem e são úteis e necessárias como referentes de validação e plausibilidade das análises. Mas se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um certo tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, estas orientações e regras se tornam estereis, porque mecânicas: levam tão somente à repetição, à imitação e não à apreensão criativa e consistente do entrelaçamento de fatos e dados em seus significados (GATTI, 1999, p. 72).

Neste sentido, compreende-se que a prática da pesquisa influenciará na forma de lidar com as ferramentas metodológicas, de utilizá-las, de ressignificá-las, e até na sua capacidade de reinventá-la, pois, as ferramentas, por si mesmas, não garantem o sucesso da investigação.

Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade, mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu competência e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas (GATTI, 1999, p. 71).

Nas pesquisas realizadas pelos líderes foram utilizados diversos tipos de pesquisa⁵⁵, as quais são enumeradas no quadro 39.

Quadro 42: Classificação das pesquisas realizadas pelos líderes

TIPOS DE PESQUISA	QUANTIDADE
Pesquisa documental	21
Pesquisa bibliográfica	19
Etnográfica	15
Pesquisa que combinou trabalho de campo e documental	10
Pesquisa epistemológica	9
Pesquisa cartográfica	6
Pesquisa de campo;	5
Estudo de mídia;	4
Estudo bibliográfico e documental	3
Estudo de caso	2
Pesquisa que articulou etnografia e pesquisa documental	1
Estudo de caso e pesquisa cartográfica;	1
Pesquisa documental e depoimentos;	1
Etnopesquisa-formação	1
Ensaio teórico.	1

Fonte: CNPq, 2014

Há prevalência das pesquisas de natureza mais teórica, tais como: documentais, bibliográficas, epistemológicas e trabalhos que associaram pesquisas bibliográficas e documentais, as quais correspondem à maioria das investigações com 53 trabalhos, que representam 54% do total. Todavia, há pesquisas que priorizaram o trabalho de campo, as quais foram classificadas neste estudo como: pesquisas etnográficas, de campo, de caso, cartografia, estudos de mídia, etnopesquisa formação e pesquisa cartográfica que contabilizaram 34 trabalhos, correspondendo a 34%. Há pesquisas que associam pesquisa de campo e documental, etnografia e pesquisa documental, pesquisa documental e depoimentos, ao todo foram 12 trabalhos, os quais representam 12% do total. Não há artigos produzidos

⁵⁵ Entre os artigos analisados há 7 entrevistas, 4 editoriais, 4 apresentações de periódicos, 2 resenhas e 2 depoimentos.

com base na pesquisa-ação ou na formulação de proposta pedagógica ou ainda relatos de experiências.

Nos artigos científicos analisados, os procedimentos de coleta e análise de dados privilegiados pelos pesquisadores foram: análise do discurso (35); análise documental (11); análise epistemológica (10); análise de conteúdo (10); entrevista (5); diário de campo (2); observação (2); narrativa (2); etnometodologia (2); Com-versações (1) e análise queer (1). Outros trabalhos combinaram entrevista e análise documental (2); análise documental e entrevista (2); análise documental e análise de conteúdo (2); entrevista, observação e análise documental (2); diário de campo, entrevista e observação (1); diário de campo, observação e análise queer (1); análise textual e discursiva (1); análise do discurso e documental (1); entrevista, análise documental e análise epistemológica (1); análise documental e do discurso (1); observação e entrevista (1); observação e aplicação de questionários (1); questionário, grupo focal e análise de conteúdo (1); observação, entrevista, questionário e análise documental (1).

Os procedimentos de análise de dados mais utilizados pelos pesquisadores foram: análise de discurso (ao todo, foram 38 trabalhos), seguido pela análise documental (23), análise de conteúdo (12), análise epistemológica (11). Os instrumentos de coleta de dados mais frequentemente empregados pelos líderes foram: entrevistas (15) e observações (9). Embora haja uma diversidade de influências teóricas no campo do currículo, as quais contribuíram para a emergência de novos temas, problemas e objetos, que ampliaram as possibilidades de análise do campo, observa-se que há certa tendência em utilizar as mesmas ferramentas metodológicas para analisar esses objetos. A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 124) afirma que as escolhas teórico-metodológicas estão direcionadas à aquisição de autoridade científica,

[...] todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.), o que chamamos comumente de ‘interesse’ por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse.

Ainda de acordo com Bourdieu (1983), tal interesse orienta a definição de temas, problemas e objetos de pesquisas. Ainda segundo o autor (BOURDIEU, 1983, p. 124) “[...] os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos [...]”. Ou seja, conflitos que objetivam a manutenção da autoridade científica de determinados agentes.

Para Bourdieu (1983), a intensa competição, no campo científico, em torno de determinados objetos, provoca a migração dos pesquisadores para objetos que ainda não

alcançaram prestígio dentro do campo. Considero que esse processo de migração instiga a criação de novos objetos e problemas de pesquisa e contribui para que novos temas sejam abordados no campo do currículo.

Bourdieu (1983, p. 126/127) afirma que

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda, escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (BOURDIEU, 1983, p. 126-127).

Para Bourdieu (1983), a escolha do referencial teórico-metodológico é uma decisão científica e política e está, intrinsecamente, relacionada à posição que o pesquisador ocupa no campo científico, “[...] os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem” (BOURDIEU, 1983, p. 128).

O lugar de publicação da pesquisa também é definido em função dessa posição. No caso específico dos artigos publicados nos periódicos científicos analisados, percebeu-se que os pesquisadores mais prestigiosos do campo, quais sejam, os que possuem reconhecimento científico por meio da concessão de bolsas de pesquisa pelas principais agências de fomento à pesquisa, a saber: CAPES e CNPq, mais especificamente, a bolsa produtividade em pesquisa optam por publicar suas pesquisas nos periódicos classificados como Qualis A1 e A2.

Para Whitley (2000, apud CARVALHO; ODDONE; CAFÉ; MENESES, 2013), os canais formais de comunicação da ciência são os meios prioritários para controlar a concessão de prestígio, reconhecimento e reputação dentro do campo. Reconhecimento e reputação são fundamentais para o agente dentro do campo científico, pois, “O pesquisador depende também de sua reputação junto aos colegas para obter fundos para pesquisa, para atrair estudantes de qualidade, para conseguir subvenções e bolsas, convites, consultas, distinções” [...] (BOURDIEU, 1983, p. 131). Por isso, é importante garantir uma posição de destaque dentro do campo para conseguir as benesses decorrentes do capital científico ostentado.

3.5. CONCLUSÕES INICIAIS

Nesta seção, priorizei identificar as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos Grupos de Pesquisa. Dentre as diversas produções dos líderes de grupo de pesquisa, tais como: livros, capítulos de livros, artigos científicos, optei por selecionar os artigos científicos por considerá-los importantes meios de divulgação dos resultados das pesquisas científicas. Ao todo, foram identificados 693 (seiscentos e noventa e seis) artigos, publicados pelos líderes dos Grupos de Pesquisa em periódicos científicos. Dentre eles, 294 (42,4%) são sobre currículo e 399 (57,6%) exploram outras temáticas, pois, a produção científica dos líderes não se restringe ao campo do currículo.

Os periódicos que concentram o número maior de publicações no campo do currículo são: *Currículo sem Fronteiras*, *Revista e-Curriculum* (PUCSP), *Revista Espaço do Currículo*, *Educação e Realidade*, *Revista Teias* (UERJ. Online), *Educação & Sociedade* (Impresso), *Revista de Educação AEC*, *Revista da SBenBio*, *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Presença Pedagógica*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação em Revista* (UFMG Impresso) e *Revista de Educação Pública*.

Os periódicos que mais publicaram artigos sobre currículo são todos indexados na base Qualis da CAPES. São cinco periódicos nacionais A1, três periódicos nacional A2, um nacional B1, dois nacionais B3 e dois nacionais B4, o que demonstra que a divulgação das pesquisas no campo do currículo se concentra em periódicos que gozam de boa avaliação em uma das principais agências nacionais de fomento à pesquisa.

A publicação de artigos do campo do currículo em periódicos científicos experimentou aumento significativo no período de estudo, demonstrando que o campo está consolidado e em expansão e o periódico científico se configura como canal formal utilizado no processo de divulgação da produção desse campo.

Com relação aos aportes teóricos utilizados pelos pesquisadores brasileiros, evidencia-se que são acionados pensadores das mais diversas nacionalidades, tais como: franceses, norte-americanos, ingleses, argentinos, espanhóis, canadenses, portugueses, belga, alemão, jamaicano, indiano e polonês. Destacam-se os franceses e norte-americanos pela quantidade de teóricos citados nos artigos, bem como os ingleses.

Os enfoques críticos e pós-estruturalistas estão presentes em 69,7% dos artigos. A predominância dessas teorias no campo do currículo evidencia que, embora haja um

movimento de incorporação de novas vertentes epistemológicas, como o decolonialismo, ainda são expressivos os núcleos que detêm a prevalência no campo.

A influência de diversas teorias no campo do currículo contribuiu para a emergência de novos temas, problemas e objetos, que ampliaram as possibilidades de análise do campo, todavia, observa-se que há certa tendência em utilizar as mesmas ferramentas metodológicas para analisar esses objetos.

Há um processo de hibridização dos discursos produzidos no campo do currículo. As diferenças teóricas que serviam para identificar e classificar o pesquisador não constituem padrão de referência considerado seguro para enquadrar as pesquisas e os pesquisadores; a utilização desses marcadores convém para produzir um mapeamento provisório das tendências evidenciadas no campo.

Os trabalhos de caráter epistemológico, também ganham visibilidade e representatividade nas pesquisas realizadas na área de educação, e que assumem o currículo enquanto objeto de investigação, tal foi o caso desta Tese Doutoral.

4. CONCLUSÃO

A finalidade desta pesquisa consistiu em analisar as perspectivas teórico-metodológicas proeminentes na área do Currículo a partir das produções científicas dos líderes de grupos de pesquisas que têm o currículo como objeto de estudo epistemológico.

O estudo pautou-se em três questões centrais. São elas: Qual a configuração dos grupos de pesquisa com ênfase na área do currículo cadastrado no diretório do CNPq? As produções científicas dos líderes dos grupos de pesquisa que focalizam o currículo como objetos de estudo e pesquisa priorizam que temáticas? Quais as perspectivas teórico-metodológicas que matizam o currículo enquanto objeto da produção científica dos líderes dos grupos de pesquisa?

A análise realizada permitiu compreender que a criação e institucionalização de Grupos de Pesquisa no campo do currículo cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq data de 1992, mas, ganha proeminência, sobretudo, a partir do primeiro decênio do século XXI. No período de 2003 a 2013, foram criados 51 (cinquenta e um) grupos. Nesse interstício, destacam-se os anos de 2007, 2010 e 2013 que acumularam o maior número de grupos cadastrados no Diretório, sendo 2010 o ano em que houve a criação de maior número de grupos: ao todo, foram computados 10 deles.

O currículo tem se constituído em objeto de interesse epistemológico de doutores recém-formados, em média, a maioria dos líderes criou seus respectivos grupos no interstício de 1 a 4 anos. Liderar grupos de pesquisa contribui para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, etc.). Para Bourdieu (1983, p. 124) todas as ações realizadas pelo pesquisador estão orientadas para obtenção de autoridade científica. Por exemplo, a opção dos doutores recém-formados por criar grupos de pesquisa, demonstra a importância que o exercício de liderança de grupos tem no acúmulo de capital científico.

A temática mais recorrente nos sessenta grupos pesquisados é a formação de professores, tanto no que diz respeito às nomeações dos mesmos, quanto aos objetivos apresentados. Essa relação evidencia que os grupos de pesquisa do campo do currículo têm como foco majoritário de suas preocupações epistemológicas, sobretudo, a formação docente.

A relação com a formação docente é consubstanciada pela preocupação com o contexto da prática de ensino. Desse modo, a tematização da prática constitui o principal dispositivo que une a formação ao currículo. Neste sentido, a prática pedagógica é uma das temáticas mais imbrincadas com o currículo, haja vista que quando se nomeia a formação de professores como temática de estudo, direta ou indiretamente, objetiva-se problematizar o

terreno da prática.

Percentualmente, a Educação responde por 93,33% do total de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos, sendo, assim, a área que mais tem contribuído para a consolidação do campo do currículo, seja por meio da realização de pesquisas que focalizam o tema, seja pela organização de grupos de pesquisas que se dedicam ao estudo dessa temática.

O mapeamento dos grupos de pesquisa por região revelou que a criação de grupos de pesquisa não se deu de forma regular, principalmente na década de 1990 do século XX. Foi somente a partir da primeira década do século XXI que esse quadro começou a mudar, devido à criação de grupos de pesquisa em todas as regiões brasileiras.

A região que concentra o maior número de grupos de pesquisa é a Sudeste com 22 (vinte e dois) grupos cadastrados; em seguida, vem a região Nordeste com 19, depois vem a região Sul com 8; posteriormente, a região Centro-Oeste com 6 e, por fim, a região Norte com 5 (cinco).

A institucionalização de grupos de pesquisa, deu-se de forma desigual nas regiões brasileiras. Considero que essa assimetria decorreu do quantitativo de doutores formados nos Programas de Pós-Graduação que, majoritariamente, estão localizados na região sudeste, os quais investiram na criação de grupos de pesquisa para desenvolver investigações sobre a temática currículo.

A análise do Currículo Lattes dos líderes permitiu identificar que o tema currículo tem sido objeto de estudo dos líderes desde o processo de formação *stricto sensu*, pois, 36 pesquisadores desenvolveram pesquisas de mestrado e/ou doutorado no campo do currículo, as quais estão distribuídas em 30 (trinta) teses e 18 (oito) dissertações.

Observei que há diferenças nas temáticas priorizadas nas dissertações, teses e pesquisas. As mais recorrentes nas dissertações foram: 3 (37,5%) pesquisas sobre currículo e formação de professores. Nas teses, as temáticas priorizadas foram: 11 (36,7%) pesquisas focalizaram a política educacional e a reforma curricular; 5 (16,7%) pesquisas abordaram a formação de professores; 3 (10%) cotidianos escolares; 2 (6,7%) currículo de matemática e as demais (9 teses, 30%) focalizaram temáticas diferenciadas.

Os projetos de pesquisa expõem as temáticas que têm mobilizado os líderes e, por extensão, o campo do currículo. Há temas que, historicamente, estão presentes nas pesquisas realizadas pelos pesquisadores, a exemplo do tema *formação de professores*. Todavia, apresenta também novos temas que foram incorporados pelo campo, por isso, considero-o um campo poroso, que absorve questões levantadas pelas diversas áreas do conhecimento.

Observa-se que houve movimento no campo do currículo, tanto no que diz respeito às

temáticas privilegiadas, quanto às perspectivas de análise. As novas abordagens incorporadas nas pesquisas permitiram a construção de novos objetos ou de novas leituras dos objetos já problematizados. Esse movimento de inclusão de novas abordagens permitiu o questionamento das bases teórico-epistemológicas vigentes no campo, sobretudo, dos estudos ancorados nas teorias críticas.

Os eventos científicos, por sua vez, assumem um lugar de destaque no campo científico, pois são espaços prioritários para a circulação de conhecimento científico. A participação em eventos científicos contribui para o desenvolvimento das pesquisas e, sobretudo, para a formação do pesquisador. Nesses eventos, o acesso à informação se dá de forma mais rápida, sendo mais intenso o diálogo com os pares. Os trabalhos são avaliados antes do evento por uma comissão científica e, durante o evento, nas seções de apresentação das comunicações orais interativas, possibilitando, desse modo, o enriquecimento da pesquisa, seja no aspecto teórico e/ou metodológico.

É importante destacar que os pesquisadores se posicionam de modo desigual no campo do currículo. “A partir dessas posições, eles assumem diferentes movimentações nesse campo, investindo seu capital científico de forma a ocupar novas posições [...]” (ARAÚJO, ALVES, CRUZ, 2009, p. 36). Os grandes eventos nacionais como a ANPED, por exemplo, congregam os pesquisadores mais prestigiosos do campo, os que possuem capital científico reconhecido pelos seus pares.

Por seu turno a produção científica dos líderes dos Grupos de Pesquisa encontra-se, expressivamente, dentro de dois enfoques, quais sejam: crítico e pós-estruturalismo. A predominância dessas teorias no campo do currículo evidencia que, embora haja um movimento de incorporação de novas fundamentações teóricas, ainda são mantidos núcleos que detêm a prevalência no campo.

As “fronteiras” teóricas estão em movimento, tornando-se espaço de convivência, troca, simbiose, de construção de novos arranjos conceituais. Por exemplo, a utilização concomitante dos discursos críticos e pós-críticos, estruturais e pós-estruturais, pós-estruturais e pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais.

Nos artigos analisados foram acionados pensadores das mais diversas nacionalidades, tais como: franceses, norte-americanos, ingleses, argentinos, espanhóis, canadenses, portugueses, belga, alemão, jamaicano, indiano e polônês. Destacam-se os franceses e norte-americanos pela quantidade de teóricos citados nos artigos, bem como os ingleses. O conhecimento produzido por esses teóricos tem sido acionado pelos pesquisadores brasileiros nas suas pesquisas sobre currículo.

As fontes utilizadas permitiram analisar as perspectivas teórico-metodológicas do campo. Importa, no entanto, destacar algumas limitações, tais como: falta de acesso a todos os artigos científicos, pois, alguns periódicos não disponibilizam os textos no formato eletrônico, como, por exemplo, a *Revista Presença Pedagógica*. Os projetos de pesquisa executados na década de 1970, 1980 e 1990 foram registrados no Currículo Lattes de forma precária, fornecendo somente o nome do projeto. Essas limitações, porém, não comprometeram o resultado da pesquisa. Considero que os objetivos foram alcançados.

A tese consistiu em afirmar que, embora o campo do currículo tenha se instituído e consolidado no cenário da pesquisa educacional brasileira, os autores que o elegeram como objeto epistemológico adotaram diferentes concepções teórico-metodológicas visando produzir conhecimento ligado a essa temática. Logo, o campo científico do currículo se evidencia enquanto espaço de disputa mobilizador de forças que se propagam nas ações administrativas, na legitimação em torno dos saberes sobre currículo, no exercício da liderança em grupos de pesquisa e na produção e circulação do conhecimento científico, gerando com isto assimetrias institucionais e zonas de privilégios aos autores desses trabalhos, sobretudo aos programas e espaços acadêmico-científico com os quais mantêm vínculo laboral, particularmente, na Pós-Graduação em Educação.

O referencial teórico de Bourdieu permitiu compreender que, no campo científico, ocorrem disputas concorrenciais em torno do monopólio da autoridade científica. Os agentes detentores de autoridade científica, em função do prestígio e reconhecimento que possuem, além de poder ter acesso a cargos administrativos (capital científico temporal) conseguem as mais diversas recompensas, tais como: bolsas de pesquisa, convites, distinções, prêmios, títulos.

Para constituir-se como autoridade científica, o pesquisador precisa investir em acumulação de capital social. No Brasil, a política científica nacional utiliza como principal quesito para a concessão de bolsas de produtividade em pesquisa a produção científica do pesquisador. Os pesquisadores mais prestigiosos do campo são os que possuem bolsa de produtividade em pesquisa PQ1.

A bolsa de produtividade em pesquisa auxilia a elevar seus detentores ao patamar de autoridade científica, ou seja, outorga-lhe o poder de falar e de agir em nome do campo. Assim, determinados programas de pós-graduação ocupam posições privilegiadas no campo do currículo, pois, concentram os pesquisadores mais produtivos os quais têm influenciado estudos e pesquisas na área.

Os espaços acadêmico-científicos com os quais os pesquisadores com bolsa de

produtividade em pesquisa PQ1 mantêm vínculo laboral são os programas de pós-graduação da UERJ, UFMG, UFRGS, UFF, UFPel e UCP. O programa de pós-graduação que concentra o maior número de bolsistas na categoria 1 é o da UERJ, com três bolsistas (sendo um bolsista 1A, 1C e 1D), seguido pelo programa da UFMG, com dois bolsistas (sendo um bolsista 1A, e um 1D); ou seja, dois programas de pós-graduação possuem cinco bolsistas PQ1.

A Unidade Federada que concentra o maior número de bolsista produtividade é o Rio de Janeiro com 7 (sete) pesquisadores: sendo dois nível 1A, um nível 1C, dois nível 1D e dois na categoria 2, o que equivale a 50% do total de 14 pesquisadores com bolsas de produtividade.

Considero diminuta a quantidade de pesquisadores que possuem bolsa de produtividade em pesquisa nível PQ1 no campo do currículo. Somente nove pesquisadores com produção científica no campo possuem bolsa de produtividade acadêmica na categoria 1, sendo três 1A, dois 1C e quatro 1D.

Destaque-se que somente a liderança de grupos de pesquisa não garante autoridade científica. A produtividade em pesquisa é o que diferencia e gera assimetrias e zona de privilégios entre os pesquisadores. Portanto, a posição dos agentes no campo do currículo é desigualmente distribuída, os detentores de autoridade científica possuem posições de destaque nos espaços institucionais em que mantêm vínculo laboral e no campo do currículo.

Ao analisar as perspectivas teórico-metodológicas, chamo atenção para as disputas que estão em vigência no campo do currículo, pois, o monopólio da autoridade científica está atrelado a certa concepção de ciência, à utilização de determinados aportes teóricos. É importante, pois, compreender como o campo está organizado, quais caminhos já foram trilhados e quais as novas rotas vislumbradas na conjuntura atual.

Neste trabalho, optei por não relacionar os pesquisadores a uma determinada corrente de pensamento por entender que tais classificações não se adéquam ao movimento de construção do aporte teórico de cada pesquisador. Todo movimento implica escolhas, às vezes mudança de rota: não se trata de um processo estático e, sim, dialético. Por isso, analisei a produção teórica situando-a no tempo e no espaço.

A institucionalização de grupos de pesquisa nas instituições de ensino brasileiras tornou-se imprescindível para o fortalecimento científico de diversas áreas e campos do saber e da produção do conhecimento. O cadastramento dos mesmos no Diretório de Grupos do CNPq, permitiu identificar em que instituições estão albergados os diversos grupos de pesquisa, assim também como contribuiu para mapear a distribuição espacial e temporal desses grupos.

A institucionalização de grupos contribuiu, de forma quanti-qualitativa, para a consolidação do campo do currículo no Brasil, seja por meio da realização de pesquisas que focalizam essa temática, seja pela formação de pesquisadores que vão construir novos espaços institucionais, com o propósito de desenvolver estudos e investigações sobre o metamorfoseado campo do currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: histórico**. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/>>. Acesso em 25 Jun. 2016.

ARAÚJO, F. M de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. In: **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia** v.1, n.1, p. 31-40, jan-jun 2009. Disponível em: <<http://revistascientificas.ifrj.edu.br:8080/revista/index.php/revistapct/article/viewFile/14/14>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educ. Soc.** vol.22 no.77, p. 49-70, Campinas Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400004>. Acesso em: 03 jun. 2015

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA ANPED. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 22, n. 77, p. 49-70, Dec. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 Nov. 2016.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jásio. Gaguejar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 121-123.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 12 Set. 2012.

_____. CNE. **Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002 que Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012

_____. CNE. **Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf>>. Acesso em 13 set. 2012

_____. CNE. **Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. CNE. **Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 que estabelece as**

Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____.CNE. **Parecer nº. 776/97.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. CNE. **Parecer nº. 583/2001.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 25 out.2013.

BERTICELLI, Irene Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorrabe (org.). **O currículo nos limiares da modernidade.** 4ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2005

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. Formação de professores e reforma educativas no contexto da modernização do Estado. In: MONTEIRO, Maria Neusa, [et al] (organizadores). **Ensaio de filosofia e educação: cultura, formação e cidadania.** Vol. II. Belém: EDUFPA, 2009, p. 167-189.

BIOJONE, Mariana Rocha. **Os periódicos científicos na comunicação da ciência.** São Paulo: Educ; Fapesp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155 (Grandes Cientistas sociais)

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 11 n.01, p. 270-290, abr.2013. <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/8121/11303>>. Acesso em: 13 mar. 2016

CARVALHO, Kátia; ODDONE, Nanci; CAFÉ, Anderson Luis da Paixão; MENESES, Vinicius. Aspectos gerenciais da política científica brasileira: um olhar sobre a produção científica do campo da sociologia face aos critérios de avaliação do CNPq e da CAPES. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS.** Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 187-212, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/36908/31550>>. Acesso em: 08 abr. 2016

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Temáticas privilegiadas em periódicos nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação (1982-2000). **RBPAAE** – v.25, n.3, p. 491-521, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19662/11460>>. Acesso em: 25 jun. 2014

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização.** Tese de Doutorado, UFSC, 2008.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Encontros científicos.** In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares, KREMER, Jeannette Marguerite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p. 55-

72.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil**. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Lisboa, PL: Porto, 2004, p. 83-101.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw.Teses.d.>>. Acesso em: 21 Ago. 2013.

_____. **História e missão**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 15 mar.2015.

_____. **Área de avaliação: educação**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016

CNPQ. **RESOLUÇÃO NORMATIVA BOLSA DE PRODUTIVIDADE, ANEXO 1**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

_____. **Diretório de grupos**. <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 13 jan. 2014

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Institucionalização e consolidação do campo da história da educação nos grupos de pesquisa situados na região norte do Brasil: refutação a tese da insignificância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 49, p.71 -96, Mar 2013. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640321/7880>>. Acesso em: 25 Jul. 2013

_____. Percursos de escolarização e trabalho docente de mulheres pesquisadoras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 28-52 Dez.2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/4653/3714>>. Acesso em: 16 mar. 2014

COSTA, Rubenildo Oliveira da. **Análise do uso dos periódicos científicos na transição do meio impresso ao eletrônico em dissertações e tese: o impacto do portal de periódicos/CAPES na produção do conhecimento**. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11 n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/552/587>>. Acesso em: 27 set. 2014.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Estetizar/Eticizar**. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 97-99.

DÍAZ, Cristhian James. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n.13: 217-233, julio-diciembre 2010. Disponível em <<http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>>. Acesso em: 18

mar. 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 51-86, 2003. Disponível em <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da educação: os grupos de pesquisa no Brasil**. Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT02-6436--Int.pdf>>. Acesso em: 26 Nov. 2013

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **CAPES, 50 anos em depoimentos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Set/Out/Nov/Dez, 2005.

FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Políticas curriculares no foco das investigações**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-272. (Série Cultura, memória e currículo)

FONSECA, Marcelo Luiz Mendes da. **O conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico – CNPq e o ideal desenvolvimentista de JK**. Disponível em: <http://www.apec.unesc.net/V_EEC/sesoes_tematicas/Hist%C3%B3ria%20Econ%C3%B4mica/O%20CONSELHO%20NACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20CIENT%3FICO%20E%20TECNOL%C3%93GICO.pdf> Acesso em Agosto de 2015.

GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/414.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

_____. Bernadete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Rev. Bras. Educ.**, Set /Out /Nov /Dez 2005.

_____. Bernadete. Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER,

Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. (Textos Escolhidos). 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. **O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa**. Tese de Doutorado, UFSC, 2007

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>>. Acesso em: 19 jun. 2015

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Set /Out /Nov /Dez 2005 Nº. 30.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KARNAL, Leandro; TATSCH. **Documento e história: a memória evanescente**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-27.

KREMER, Jeannette Marguerite (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

KRZYŻANOWSKI, Rosaly Favero; FERREIRA, Maria Cecília Gonzaga. **Avaliação de periódicos científicos e técnicos brasileiros**. Ci. Inf., Brasília, v. 27, n. 2, p. 165-175, maio/ago. 1998.

LEHFELD, Neide. **Metodologia e conhecimento científico: horizontes virtuais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE COADIC, Y. F. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1996.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira; ROCHA, Marisa Lopes da. **Pensar**. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 183-185.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

LOBATO, Antonino César Leite. **Capital intelectual versus capital cultural científico no campo acadêmico da educação física**. Tese de doutorado, UFPA, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Coord.). **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC, INEP, 2007. Disponível: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. Nota introdutória – cultura e política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n.2, pp.5-10, Jul/Dez 2009

_____. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005

MACCARI, ET AL, Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 171-205, dezembro de 2008.

MARCHINI, Júlio Sérgio; LEITE, João Pereira; VELASCO, Irineu Tadeu. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? **Infocapes**, Brasília, v. 9, n. 4, p. 5-14, out./dez. 2001

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade**. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUE L, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MEADOWS, Jack. Os periódicos científicos e a transição do meio impresso para o eletrônico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.1, p. 5 - 14, 2001. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2010/10/pdf_29f176742d_0012269.pdf> Acesso em: 30 out. 2015

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº. 34, p. 287-324, 2008

_____. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL; Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre-Iesco-Pensar, 2007

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

MIRANDA, Dely Bezerra de; PEREIRA, Maria de Nazaré Freitas. O periódico científico como veículo de comunicação: uma revisão de literatura. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 375-382, set./dez. 1996. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/03/pdf_2ac094a09d_0008770.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 81-101, novembro/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015

_____. A internacionalização do campo do currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, p. 216-224 janeiro/julho de 2012. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufjf.br/index.php/contemporanea/article/view/385/217>>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**. Brasília, ano 9. n. 46. Abr jun. 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/729/652>>. Acesso em: 17 set. 2013

_____. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p.367-381, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a03.pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2014.

MOROSINI, M. C. **Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional**. In: CATANIA, Afrânio Mendes. **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 79-104.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 21-34.

NACHONICZ, Lillian Anna. A epistemologia da educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 53-72. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2081>>. Acesso em: 30 set. 2014

NASCIMENTO, Rejane Prevot; SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. A Política de Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”? **IV Encontro de gestão de pessoas e relações de trabalho**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnGPR/engpr_2013/2013_EnGPR10.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015

OLIVEIRA, Érica Beatriz Pinto Moreschi. **Uso de periódicos científicos eletrônicos entre os docentes e pós-graduandos do Instituto de Geociência da USP**. Dissertação de mestrado, USP, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

ORTIZ, R (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Políticas curriculares no foco das investigações**. In: LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2003 p. 241-267.

PARAISO Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso: 03 dez. 2015

PINAR, William. William Pinar entrevista. **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • p. 187-208 • maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/662/589>>. Acesso em: 16 mar. 2015

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Bom Quixote, 1997, p. 35-49.

PRADO FILHO, Kleber. **Historicizar**. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, (125-129).

RANZAN. Ení Maria. **Os eventos científicos como instância de produção e divulgação do conhecimento científico para os grupos de pesquisa em educação**. Dissertação de Mestrado, UNIVALE, 2006.

REIS, Sandra Gomes de Oliveira; GIANNASI-KAIMEN, Maria Julia. A transição do periódico científico tradicional para o eletrônico na avaliação de pesquisadores. **Revista Cesumar** - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas jul./dez.2007, v. 12, n. 2, p. 251-273. Disponível em: <<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/viewFile/562/477>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAISO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino ativo/feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 236-255, Set/Dez 2012.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. Dossiê: Epistemologia e Teorias de Educação no Brasil: balanço e perspectivas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 51-70 - jan./abr. 2007. Disponível em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto95.html>>. Acesso em: 01 set. 2013

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Práticas de pesquisa em educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 2, p. 9-32, 2007. Disponível em <www.revistas.usp.br/pea/article/download/30016/31903>. Acesso em: 10 set. 2013.

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** Revista crítica de ciências sociais, n.º 54, junho de 1999.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 11-43, 2008.

SATO ET AL. **Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira** (PNPG 2011 - 2020). XIV SIMPÓSIO ANPEPP | Belo Horizonte | 08 de junho de 2012 | FÓRUM POLÍTICAS CIENTÍFICAS. Disponível em: <<http://www.anpepp.org.br/old/4-Foruns/Pol-Cient/CPC-Forum-Texto2-Sistema%20de%20avaliacao%20da%20pos-graduacao%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino e aprendizagem na universidade: a pesquisa como princípio pedagógico da formação geral**. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Universidade e currículo: perspectiva de educação geral**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, (117-134).

_____. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 9, p. 13-27, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cad. Pesq**, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990.

SILVA, Samara Maria Viana da; FERRO, Maria do Amparo Borges. **CAPES e CNPq: agências de fomento e desenvolvimento para a pós-graduação brasileira**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT_10_06_2010.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2015

SILVA, Mauricio Roberto da; PIRES, Giovani De Lorenzi. **A pós-graduação, a CAPES e os periódicos científicos**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 39, P. 07-13 Dez./2012

SOUZA, Elaina Pereira de; PAULA, Maria Carlota de Souza. Qualis: a base de qualificação dos periódicos científicos utilizados na avaliação CAPES. **Infocapes**, Brasília, v. 10, n.2, p. 6-

24 abr./jun. 2002.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** v. 12 n. 36, p. 389-546, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a02v1236.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. A produção intelectual brasileira sobre o currículo a partir os anos 80. **Em Aberto.** Brasília, ano 12. n.58 abr/jun. 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/863/775>>. Acesso em: 11 jun. 2014

SOUZA, Eloiso Moulin; CARRIERI, Alexandre Pádua. A analítica queer e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie Online**, v. 11, n. 3, p. 46-70, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712010000300005>. Acesso em 23 jan. 2015.

TARGINO, Maria das Graças. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação & Sociedade: Estudos**, v.10 n.2, p. 1-27, 2000. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/326/248>>. Acesso em 05 out. 2015.

WAINER, Jacques; VIEIRA, Paula. Avaliação de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq e medidas bibliométricas: correlações para todas as grandes áreas. **Perspectiva em Ciência da Informação**, v.18, n.2, p. 60-78, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n2/05.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2014

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

_____. **La educación Intercultural en la Educación**. Perú: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.