

**Estudos em políticas curriculares: um exame dos problemas e das abordagens epistemológicas das pesquisas (2010-2015)**

**Curricular policy studies: a review of problems and epistemological approaches of research (2010-2015)**

**Estudios de políticas curriculares: un examen de los problemas y de los planteamientos epistemológicos de la investigación (2010-2015)**

Sanny S. da Rosa\*

Branca Jurema Ponce\*\*

**Resumo:** Este texto examina os problemas e as abordagens epistemológicas de pesquisas em políticas curriculares em suas interfaces com a formação e o trabalho docente. Foram analisados 77 artigos publicados, entre 2010 e 2015, em periódicos nacionais classificados nos estratos A1 e A2 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia combinou a análise temática de conteúdos com o esquema analítico do enfoque epistemológico das pesquisas em políticas educacionais (EEPE). Os resultados apontam não apenas para a necessidade de fortalecimento epistemológico das produções desse campo, mas também de um diálogo mais fecundo entre a base empírica das pesquisas e seus referenciais teóricos.

**Palavras-chave:** Políticas curriculares. Abordagens epistemológicas. Problemas de pesquisa.

**Abstract:** This paper examines the problems and the epistemological approaches of researches on curricular policies in their interfaces with teacher education and teaching work. We analyzed 77 papers published, between 2010 and 2015, in Brazilian journals classified as A1 and A2 (top references) by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The methodology combined the thematic analysis of contents with the analytical scheme of the Epistemological Approach of Research in Education Policies (EEPE). The results point not only to the need for epistemological strengthening of production of this field, but also to a more fruitful dialogue between the empirical basis of research and its theoretical references.

**Keywords:** Curricular policies. Epistemological approaches. Research problems.

**Resumen:** Este trabajo examina los problemas y los enfoques epistemológicos de las investigaciones sobre políticas curriculares en sus interfaces con la formación docente y el trabajo docente. Se analizaron 77 artículos publicados, entre 2010 y 2015, en revistas brasileñas clasificadas como A1 y A2 por la

---

\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: <ssdarosa@uol.com.br>.

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: <trespoces@uol.com.br>.

Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). La metodología combinó el análisis temático de contenidos con el esquema analítico del Enfoque Epistemológico de Investigación en Políticas Educativas (EEPE). Los resultados apuntan no sólo a la necesidad de un fortalecimiento epistemológico de la producción de este campo, sino también a un diálogo más fructífero entre la base empírica de la investigación y sus referencias teóricas.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Enfoques epistemológicos. Problemas de investigación.

## Introdução

Com este estudo, pretendemos complementar e fazer avançar uma análise já iniciada (ROSA; PONCE, 2016a, 2016b) a respeito das recentes produções no campo do Currículo (2010-2015). Mais especificamente sobre o recorte temático que nos ocupa nos últimos tempos: as interfaces entre as políticas curriculares, a formação e o trabalho docente. Compõem o *corpus* deste estudo 77 artigos publicados entre 2010 e 2015 que tratam dos problemas que afetam os sujeitos que dão vida ao currículo: os profissionais de educação.

Essa escolha não foi arbitrária. Na condição de pesquisadoras e docentes da área da Educação, temos acompanhado as inquietações trazidas pelos pesquisadores em formação (em programas de mestrado e doutorado) que, ao problematizarem a realidade por eles vivida em diferentes esferas dos sistemas de ensino, convergem para os dilemas e as dificuldades encontradas entre as políticas de currículo, a formação e o trabalho docente. A motivação inicial de mapear esse território específico adveio da necessidade de sistematizar os tópicos mais estudados pelos pesquisadores de referência do campo curricular brasileiro, razão pela qual foram focalizados os artigos publicados em periódicos nacionais classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos estratos de qualificação A1 e A2<sup>1</sup>.

Estudos com intuito semelhante, em geral, recebem denominações de “estado da arte”, “estado do conhecimento” ou, ainda, “revisão de literatura”, com vistas a obter uma fotografia do conhecimento produzido em determinada área e recorte cronológico, por meio de inventários descritivos que apontam não apenas os temas e os enfoques mais discutidos, mas também possíveis lacunas e ausências a serem exploradas em novas pesquisas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Contudo, esta investigação não se caracteriza e nem se propôs a fazer um “estado da arte” *stricto sensu* das questões encontradas na “zona de interseção” anteriormente anunciada. Mais do que o mapeamento das temáticas, interessava saber *como* as pesquisas vêm sendo desenvolvidas e que posicionamentos têm assumido frente às *problemáticas* postas em debate. A nosso ver, a indagação sobre os *problemas* e o “*como*” das pesquisas é relevante, visto que a abordagem adotada diz da *direção* (finalidade) que se deseja dar a elas, além de refletir o posicionamento ético e político dos pesquisadores.

Por isso, e também para evitar que rótulos metodológicos impusessem amarras a um percurso no qual certa liberdade é sempre saudável ao processo heurístico de investigação, a propósito não atribuímos, a princípio, uma terminologia para o percurso percorrido no processo de análise. Tal abertura não significou fazer concessões aos cuidados e aos rigores necessários à produção de conhecimento, mas permitiu o encontro e o diálogo com reflexões epistemológicas e metodológicas com as quais, nitidamente, identificamos pontos de afinidade. Foi o caso, por

<sup>1</sup> Classificação CAPES, versão 2014. O levantamento foi realizado em todos os periódicos nacionais do estrato A1; do estrato A2, restringimos a coleta a dois periódicos nacionais que focalizam especificamente a área de Currículo: a Revista Currículo Sem Fronteiras e a Revista e-Curriculum.

exemplo, da discussão epistemológica mais ampla desenvolvida por Bob Jessop (2014) ao tratar da produção de conhecimentos em economia política cultural; das reflexões propositivas de Stephen Ball (2006) para as pesquisas crítico-sociais em políticas educacionais; e, mais operacionalmente, do esquema analítico proposto por Cesar Tello e Jefferson Mainardes (2015) para o trabalho de meta-análise, abrigado sob a denominação de enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE).

De acordo com os autores, esse enfoque tem sido promissor para o exercício da necessária “vigilância epistemológica” das pesquisas (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), dado que grande parte delas se situa entre “o dogmatismo e o ecletismo epistemológico” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 155). Esses autores esclarecem, no entanto, que “[...] o EEPE não deve ser assumido como um instrumento prescritivo”; ao contrário, “[...] é um esquema flexível que tenta promover, através de seus componentes, a reflexividade sobre os processos de pesquisa do campo da política educacional buscando maior solidez teórica e epistemológica da pesquisa” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 156).

Convergente com esse propósito, a segunda motivação do esforço empreendido neste estudo refere-se exatamente ao compromisso assumido com os pesquisadores em formação nas áreas da Educação e do Currículo na defesa de uma postura epistemológica clara na condução dos trabalhos, o que nada tem a ver com os rituais canônicos metodológicos que transformam “[...] os preceitos do método em receitas de cozinha científica”, no dizer de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 14).

A imagem é forte, mas sem dúvida eficiente para traduzir o “terror” produzido por certas “perversões metodológicas”, esvaziadas de senso crítico, que só fazem adoecer as instituições acadêmicas, cujo papel é incentivar o saudável e prazeroso exercício da criatividade na produção de conhecimentos. Para reforçar o deletério efeito de tal distorção, vale lembrar esta outra pertinente analogia formulada pelos sociólogos franceses: “Os que levam a preocupação metodológica até a obsessão nos fazem pensar nesse doente, mencionado por Freud, que passava seu tempo a limpar os óculos sem nunca colocá-los” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 14).

Sumariamente, são três os objetivos deste artigo: 1) colocar em relevo as principais problemáticas discutidas nos trabalhos que articulam as políticas e as reformas curriculares com questões relativas à formação e ao trabalho docente; 2) analisar essas produções a partir de alguns componentes do EEPE; 3) por fim, com base na compreensão possibilitada pelo esforço de síntese aqui empreendido, discutir as contribuições das pesquisas realizadas no campo das políticas curriculares, desdobrando questões sobre a formação de pesquisadores na área de Educação no Brasil. Para tanto, faremos, inicialmente, algumas considerações indispensáveis sobre as tradições teóricas e epistemológicas da área do Currículo, sem o que correremos o risco de permanecer em um nível meramente descritivo da situação encontrada neste estudo.

### **Situando as abordagens teóricas do currículo**

A área do Currículo ocupa-se duplamente com as questões relativas ao conhecimento; como produto e como processo. Como produto, na medida em que os conhecimentos produzidos no interior das diferentes ciências se convertem em saberes escolares (disciplinas), seu objeto primordial. Como processo porque, como em qualquer área de investigação, os teóricos do Currículo deparam-se com o problema epistemológico de como se colocar frente às problemáticas – sociais, políticas, culturais - que se interpõem nos processos de decisão sobre o que e como ensinar em cada momento da história. Nesse sentido, o campo curricular é

eminentemente histórico e político, necessitando, portanto, recorrer a outras ciências para apoiar a perspectiva epistemológica e o posicionamento teórico das pesquisas.

Procurando situar os movimentos e as transformações ocorridas nesse campo, Moreira e Tadeu (2013) esclarecem que as teorias críticas desenvolvidas a partir da década de 1970 constituíram uma reação às teorias tradicionais de currículo – pretensamente “neutras” – ao acentuarem que “[...] toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 7). A partir de categorias como classe social, ideologia, hegemonia, reprodução, etc., as teorizações críticas - fortemente marcadas pela tradição marxista - passam a ocupar-se das relações entre currículo, conhecimento e poder, tendo sido essa a tônica das pesquisas nas décadas de oitenta e noventa.

A partir da segunda metade dos anos 1990, porém, novas abordagens entraram em cena. Influenciadas por perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas, novas temáticas foram postas em pauta, tais como subjetividade, questões de gênero, raça, cultura e identidade, em grande parte analisadas a partir das teorias do discurso e da linguagem. São as chamadas teorias “pós-críticas” que, no dizer dos autores, começaram a “[...] desafiar a hegemonia das teorias críticas” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 8-9) nesse campo, também hoje marcado por influências da filosofia da *diferença*<sup>2</sup> e da teoria da complexidade.

Delimitar territórios teóricos e epistemológicos não é tarefa fácil, especialmente quando – como bem frisam Tello e Mainardes (2015, p. 159), “[...] as referências de conhecimento começam a perder clareza” e linhas de pensamento “tidas como estáveis” são desafiadas. A complexidade do intento é ainda maior frente a novas e complexas questões que convocam autores e teóricos a transitar em terrenos fronteiriços nos quais os diferentes paradigmas sofrem mútuas influências. A polêmica é saudável e positiva quando possibilita a abertura ao diálogo, mas obstrutiva se embalada pela disputa entre grupos acadêmicos identificados, muitas vezes, pela “posse” de determinados temas, termos e usos semânticos, usados como demarcadores de fronteiras de influência e poder.

A despeito das dificuldades (teóricas e humanas!), muitos já se debruçaram sobre essa questão, formulando problematizações que auxiliam os pesquisadores a localizarem-se e moverem-se em terreno tão instável. Em texto publicado no início da década de 1990, Burbules e Rice (1993) propuseram uma classificação interessante para situar o debate, visto que sob o termo Pós-Modernismo abrigam-se visões muito diferentes. Definiam, então, o Pós-Modernismo como uma tendência teórica que, ao fazer a crítica ao que identificam como economicismo e determinismo das análises marxistas, enfatiza o caráter essencialmente contingente e arbitrário de qualquer quadro de referência.

Para eles, no entanto, tal tendência não é monolítica; ao contrário, reconhecem, nos argumentos de diferentes autores, duas variedades do Pós-Modernismo: *os pós-modernistas*, que se posicionam em continuidade com a tradição anterior, procurando refundar e expandir categorias modernistas como razão, igualdade e democracia, a partir de novas bases conceituais; e *os antimodernistas*, cujo posicionamento visa estabelecer uma nítida oposição a essas categorias e valores visando “desconstruí-los e rejeitá-los” (BURBULES; RICE, 1993, p. 180). Alinhados com o primeiro grupo, os autores citam teóricos de referência em Educação, particularmente na área do Currículo, como Henry Giroux e Peter McLaren; com o segundo, apontam alguns pesquisadores não tão conhecidos nos meios acadêmicos brasileiros, identificados com

<sup>2</sup> A noção de *diferença* evocada na literatura pós-moderna deriva principalmente de Jacques Derrida, embora sua origem esteja na linguística saussuriana. (ver BURBULES; RICE, 1993, p. 182 e seguintes).

movimentos feministas, causas étnicas, entre outras que celebram a *diferença* como categoria de análise.

Com finalidade semelhante, em estudo bem mais recente sobre políticas educativas e curriculares, Thomas Popkewitz (2011, p. 183-184) detém-se longamente sobre as tradições intelectuais na história do Currículo, entendidas como narrativas resultantes de práticas culturais. De um lado, identifica uma tradição historicista, herdeira do Iluminismo, também chamada de “filosofia do conhecimento profundo”, onde se localizam as teorias críticas do Currículo. De outro – e a partir de onde o autor se posiciona – uma abordagem que se associa à “viragem linguística”, por ele denominada de “epistemologia social”, cujas raízes se encontram no pensamento de Michel Foucault.

A distinção fundamental entre essas duas tradições reside, segundo este autor, no entendimento do papel do “sujeito” ou dos “atores sociais”. Na tradição da “filosofia do conhecimento profundo” (particularmente na vertente hegeliana e marxista, mas também na kantiana), as pessoas “[...] são vistas como agentes determinados que produzem mudança através de suas ações” (POPKEWITZ, 2011, p. 184). Para exemplificar, o autor destaca que:

Nos esforços de reforma actuais, palavras como ‘*empowerment*’, ‘agência’ e ‘resistência’ significam uma visão histórica que investe poder nas acções das pessoas à medida que estas lutam para mudar o seu mundo para melhor. (POPKEWITZ, 2011, p. 184-185, grifos do autor).

Em contraste com essa tradição, a epistemologia social preocupa-se “[...] com a forma como os *sistemas de ideias* constroem, moldam e coordenam a acção através das relações e dos princípios organizadores que estabelecem” (POPKEWITZ, 2011, p. 186, grifos nossos), o que não significa – adverte ainda o autor – menosprezar as categorias iluministas de razão e de racionalidade. A esse respeito, Popkewitz (2011, p. 196) esclarece: não se trata “[...] de se livrar do sujeito ou da acção com propósito, mas mudar a forma como o sujeito é trazido para a história para produzir mudança”. Em outras palavras, trata-se de “des-centrar” o sujeito, o que significa voltar a atenção para a forma como os “*sistemas de ideias*” se modificam ao longo do tempo para construir os “sujeitos” das práticas.

No contexto deste estudo, as demarcações propostas por Burbules e Rice (1993), Popkewitz (2011), Moreira e Tadeu (2013) foram especialmente valiosas, pois auxiliaram a situar de modo menos arbitrário o posicionamento dos textos que compõem o *corpus* deste trabalho. Ainda assim, temos clareza que a complexidade e o dinamismo das políticas educacionais, adicionados à multiplicidade de abordagens teóricas e epistemológicas possíveis, desafiam aqueles que, como nós, se propõem a examinar as pesquisas desse campo. Como se verá, parte considerável dos pesquisadores faz referência a autores e utiliza conceitos originários de constructos teóricos distintos para estabelecer um diálogo fecundo e compreensivo entre eles, a partir de uma “teorização combinada”, como define McLennan (apud MAINARDES, 2016, p. 4), um esforço que pressupõe o exercício da reflexividade e da vigilância epistemológica, conforme o autor. Em contraste, as aproximações feitas aleatoriamente, isto é, de forma “adicionada”, resultam em argumentos e análises frágeis porque são epistemologicamente desarticuladas (MAINARDES, 2016, p. 4).

Sobre a importância do verdadeiro diálogo entre as diferenças, vale mencionar uma reflexão feita por Burbules e Rice que esclarece, em grande medida, o posicionamento ético, político e epistemológico assumido neste trabalho:

Se quisermos que o diálogo entre as diferenças tenha êxito, é preciso uma sensibilidade para com os vários tipos de diversidade que podemos encontrar. [...] A diferença não é

simplesmente uma questão de pertencimento sociológico a um grupo, mas também da visão de mundo e da subjetividade construída das pessoas que entram numa relação de diálogo. (BURBULES; RICE, 1993, p. 192).

Para encerrar essas reflexões, os autores recordam uma afirmação feita por Peter McLaren que complementa e reforça nossa posição: “Esta é a tarefa ‘pós-moderna’ do educador crítico – conviver, com coragem e convicção, com a compreensão de que o conhecimento é sempre parcial e incompleto” (BURBULES; RICE, 1993, p. 201, grifo dos autores).

### Apontamentos sobre os procedimentos meta-analíticos

Dois critérios presidiram a seleção dos trabalhos que compõem este estudo. O primeiro foi a confluência temática a que nos referimos, o que foi feito por meio da busca das palavras-chave “políticas curriculares”, “formação de professores” e “trabalho docente”. Descritores análogos foram considerados para garantir uma busca mais abrangente, tais como “reformas curriculares”, “políticas” docentes”, “condições de trabalho”. O outro foi o recorte cronológico (2010-2015), pois interessava mapear as publicações coincidentes com os debates nacionais acerca do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup>, mais especificamente no que diz respeito às políticas de currículo e de valorização do magistério.

Os 77 artigos foram lidos completa e metodicamente (em alguns casos, mais de uma vez), o que permitiu organizá-los em 3 grandes eixos de problematização: 1) Contextos e sentidos das Políticas curriculares; 2) Efeitos das Políticas curriculares na formação e no trabalho docente; 3) Estudos propositivos em Políticas curriculares. A classificação procurou ser fiel aos objetivos e à intencionalidade dos autores (muitas vezes expressa nos resumos dos trabalhos) e foi resultante de uma análise temática de conteúdo.

Por análise temática de conteúdo entende-se o exercício de compreensão da mensagem global do texto, procurando, como propõe Severino (2000, p. 53-54), “[...] ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem”. Essa etapa requer dirigir ao texto uma série de perguntas que abrangem: o *tema* (assunto) do trabalho; sua *problematização* (as interrogações acerca do tema); a *abordagem* (referências teóricas e autores) utilizada para responder à problemática do trabalho; bem como os *argumentos* construídos ao longo do texto para defender a ideia central (tese) que demarca o *posicionamento* do(s) autor(es) acerca das questões nele discutidas.

Como se vê, esse esquema aparentemente simples de análise - cujo potencial didático é indispensável à formação de pesquisadores - abre possibilidades de diálogo com a perspectiva epistemológica e teórica manifesta, explícita ou implicitamente nos trabalhos, razão pela qual integramos a análise temática com a dos aspectos focalizados pelo EEPE. Assim, na análise temático-epistemológica<sup>4</sup> dos textos, detivemo-nos naqueles quesitos que possibilitariam construir uma visão geral sobre os problemas e as abordagens das produções no período analisado. Embora tenham sido observados, por exemplo, os procedimentos técnicos e metodológicos de coleta e análise de dados, o destaque a esses aspectos não foi considerado relevante para os propósitos deste estudo. De outro lado, permitimo-nos fazer ligeiras adaptações nas categorias de análise para ajustá-las às especificidades dos trabalhos com que nos deparamos.

<sup>3</sup> Aprovado em julho de 2014 para o período de 2014-2024 (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

<sup>4</sup> Para Tello e Mainardes (2015, p. 156-158), o enfoque epistemológico refere-se à construção metodológica da pesquisa que tem por base uma determinada perspectiva epistemológica e um posicionamento epistemológico.

Foram considerados os seguintes quesitos e categorias do esquema analítico do EEPE: a) tipos de pesquisa (categorizados como: ensaios teóricos e estudos empíricos<sup>5</sup>); b) marco teórico (categorizados em: Teorias Críticas e Pós-Críticas<sup>6</sup>, em suas formas “combinadas” e “adicionadas”); c) níveis de abordagem e abstração<sup>7</sup> (descrição; análise; compreensão); d) amplitude (categorizados como: internacional, nacional, local; e estudos comparativos<sup>8</sup>).

Nesse ponto, devemos acrescentar às preocupações dos autores sobre a necessária visão de conjunto das perspectivas epistemológicas empregadas no campo de estudo, que esse exercício demanda também, por parte dos pesquisadores, um esforço interpretativo responsável, equilibrado e ético, a fim de não comprometer a finalidade central da metapesquisa, ou seja, “[...] buscar compreender como o conhecimento vem sendo produzido *no campo*” e não “[...] julgar um ou outro trabalho *de forma individual*” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 172, grifos nossos). Feitas essas considerações e apresentadas as ferramentas básicas com as quais operamos, passamos agora aos apontamentos e às considerações sobre as dimensões analisadas nos três eixos de problematização acima anunciados.

### **Análise temático-epistemológica das pesquisas em políticas curriculares**

Para possibilitar uma visão de conjunto e integrada da análise temático-epistemológica pretendida, optamos por seguir a ordem dos eixos de problematização dos trabalhos pois, como afirmamos, essas duas dimensões revelaram-se indissociáveis no percurso analítico deste estudo.

- *Eixo 1 - Contextos e sentidos das políticas curriculares*

Do conjunto dos 77 artigos, 30 (39%) foram abrigados sob essa denominação, dado que, a despeito dos diversos subtemas que o compõem, apresentam como ponto comum a preocupação de dar relevo aos contextos (políticos, econômicos socioculturais) e aos sentidos (nexos, significações, direções) que as políticas e as reformas curriculares postas em debate foram formuladas, negociadas, reinterpretadas e, também, colocadas em “cena”<sup>9</sup>. O Quadro 1 oferece uma visão panorâmica das temáticas problematizadas nesse eixo.

---

<sup>5</sup> Em relação quesito “tipo de pesquisa”, operamos apenas com duas categorias: ensaios teóricos e estudos empíricos. Foram considerados “ensaios teóricos” aqueles que têm como objeto uma discussão eminentemente teórica e conceitual, nos quais as referências a dados empíricos cumprem função ilustrativa e, portanto, secundária no desenvolvimento argumentativo do texto; já os “estudos empíricos” pressupõem uma base de dados que pode ser tanto bibliográfica, documental ou de elementos extraídos de pesquisas de campo, levantamentos estatísticos, entre outros.

<sup>6</sup> Essa classificação considerou o posicionamento explícito ou implícito nos textos, tomando como referência as tradições analisadas no segundo tópico, incluindo as teorizações “combinadas” e “adicionadas”.

<sup>7</sup> Estes níveis foram mais recentemente sistematizados no artigo de Mainardes e Tello (2016).

<sup>8</sup> No quesito “amplitude”, consideramos os “estudos comparativos” como uma categoria específica, a fim de destacar os trabalhos que visaram estabelecer paralelos e/ou distinções entre as políticas curriculares nacionais e as de outros países, ainda que, metodologicamente falando, não se enquadrem necessariamente nos modelos de análise em Educação Comparada (ver NÓVOA, 2009).

<sup>9</sup> A expressão refere-se ao conceito de “*enactment*” desenvolvido por Stephen Ball (2008) para enfatizar que as políticas educacionais não são “implementadas”, mas sim postas em ação (em cena) a partir de processos de interpretação e tradução dos textos das políticas educacionais.

**Quadro 1** - Contextos e sentidos das políticas curriculares

Temas das pesquisas	Número de artigos
Políticas/reformas curriculares, poder e relações com o Estado	10
Políticas curriculares e formação de professores	7
Políticas curriculares, avaliação e trabalho docente	5
Base Nacional Comum Curricular	4
Teorias curriculares e epistemologia	3
Currículo e conhecimento	1
<b>Total de artigos</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Organizado em ordem decrescente, o Quadro 1 permite visualizar que, no período analisado (2010-2015), os estudos concentraram-se em torno de discussões sobre a relação das políticas curriculares com o Estado e grupos de poder, com desdobramentos e implicações para a formação de professores e para o trabalho docente.

Identificamos que a atenção dos pesquisadores convergiu para três grandes frentes de preocupação. A primeira diz respeito às relações híbridas do Estado brasileiro com a iniciativa privada, particularmente por meio da atuação do terceiro setor, que imprimem uma concepção empresarial às políticas curriculares. A segunda, decorrente da primeira, é que tais políticas estão produzindo novas subjetividades e identidades profissionais em função das novas dinâmicas e relações de poder estabelecidas dentro da escola, instauradas, em grande parte, por medidas de regulação do trabalho escolar. A terceira é que os currículos prescritos vinculados às políticas de avaliação de larga escala reduzem o espaço de autonomia dos profissionais da Educação.

Discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também passaram a fazer parte da agenda científica dos acadêmicos, a partir de 2014, coincidindo com a intensificação dos debates sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação, particularmente no contexto de aprovação do novo PNE (BRASIL, 2015). Por caminhos teóricos distintos, os trabalhos convergem nas críticas à tendência da BNCC a negligenciar as culturas locais e a esvaziar a dimensão teórica dos currículos, que ganham contornos cada vez mais pragmáticos e cognitivistas para atender as “competências” valorizadas pelo mercado de trabalho.

Ainda nesse primeiro eixo, chamou a atenção o número reduzido de artigos que discutem questões de “fundo” (teorias de currículo, epistemologia e conhecimento) associadas às políticas curriculares. De acordo com Michael Young (GALIAN; LOUZANO, 2014), o distanciamento dos pesquisadores de seu objeto primordial (o conhecimento) tem contribuído para que os currículos sejam formulados por políticos e seus assessores, “sem nenhum conhecimento especializado”, e para que os professores se formem como “tecnólogos da educação”. Concordemos ou não com a crítica, o fato é que o único trabalho a tratar desse tema foi o de Lyn Yates e Cherry Collins (2012), que destaca a ausência de conhecimento nas reformas curriculares australianas. Tais constatações, que podem ser interpretadas como um certo desinvestimento dos pesquisadores em temáticas de fundo, talvez possam ser melhor compreendidas quando articuladas aos aspectos epistemológicos das pesquisas, como se verá a seguir.

Do ponto de vista *epistemológico* (TELLO; MAINARDES, 2015), esse eixo apresenta particularidades que merecem ser destacadas. Não por coincidência, mas pela própria natureza das problematizações anunciadas, praticamente a totalidade dos trabalhos (25) são ensaios



teóricos; enquanto apenas 5 resultam de pesquisas empíricas. Quanto ao marco teórico, observamos certo equilíbrio entre os que se posicionam explicitamente na perspectiva das Teorias Críticas (TC) ou Pós-Críticas (TPC) e os que transitam entre essas duas tendências de forma combinada ou adicionada. O Gráfico 1 permite visualizar o estado do campo neste quesito.

**Gráfico 1 – Marco Teórico (Eixo 1)**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Tal equilíbrio, porém, não se refere à mera divisão numérica entre as categorias, como a figura talvez possa sugerir. A leitura cuidadosa dos trabalhos permite-nos afirmar que a abordagem das temáticas desse eixo foi feita a partir de mútuas influências entre as Teorias Críticas e Pós-Críticas em Currículo, tanto naqueles que se posicionaram mais claramente em uma dessas duas tradições, como naqueles que procuraram transitar de modo combinado entre elas, mantendo a coerência argumentativa em uma perspectiva teórica pluralista. O mesmo não pode ser dito daqueles em que se verificou a utilização de conceitos e teorias de forma “adicionada”, sugerindo um certo “ecletismo” epistemológico. Não por coincidência, essa característica aparece nos trabalhos cujo nível de abstração se aproxima do tipo “descritivo”, no entender de Mainardes e Tello (2016).

A classificação entre os níveis de abstração propostos pelo EEPE talvez seja um dos procedimentos mais sensíveis com o qual se depara o pesquisador no processo de meta-análise. Pois, se por um lado, não se pode perder de vista que toda classificação é, no limite, arbitrária na medida em que reflete *uma* determinada compreensão sobre o grau de exigência a ser utilizado na aplicação dos critérios; de outro, vê-se diante da necessidade de optar por um enquadramento, sem o que não concretiza esse intento. Por essa razão, devemos explicitar que aspectos foram levados em conta em nossa classificação.

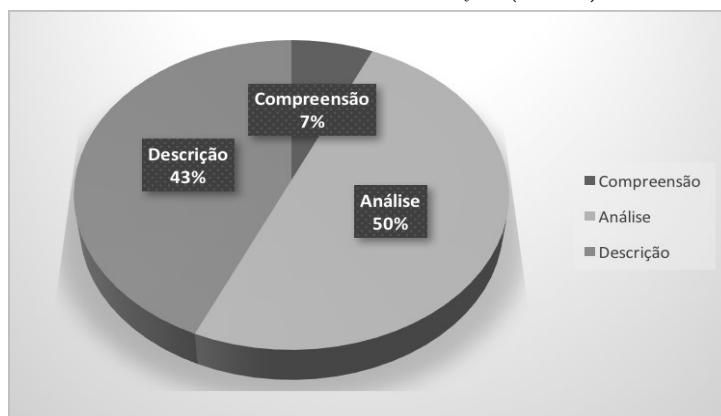
No nível denominado de “descrição”, entendemos que se enquadrariam aqueles estudos que, mesmo observando adequadamente os procedimentos “técnicos” da pesquisa acadêmica, não avançam muito em termos de contribuições efetivas para o campo; seja porque se fixam excessivamente nos dados apresentados ou porque tendem a reproduzir argumentos sobejamente discutidos por autores da área. Em suma, permanecem em um nível argumentativo que Ball (2006) denominou de “epistemologia de superfície”. Em contraste, dentro desse mesmo enquadramento, situamos estudos cujo propósito anunciado era mesmo o de apresentar informações, dados ou relatos que possibilitassem a elaboração de diagnósticos consistentes sobre determinada situação ou realidade. Nesse sentido, são descritivos quanto à intencionalidade, o que não significa superficialidade no trato de dados e informações; ao

contrário, caracterizam-se por uma “descrição densa”<sup>10</sup> que pressupõe um complexo trabalho interpretativo.

São exemplos de trabalhos com essa última característica o de Price (2014), que oferece um panorama contextualizado da reforma da educação nos Estados Unidos; o de Barretto (2012), que, com base em pesquisa abrangente patrocinada pela UNESCO, retoma, historicamente, os princípios norteadores da reforma do currículo da Educação Básica no Brasil, desdobrando questões sobre políticas de avaliação e suas implicações nas práticas escolares; e, ainda, o de Passone (2014), que, por meio de revisão de literatura, situa o leitor no conjunto das principais discussões sobre a utilização dos resultados das avaliações externas como instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar.

No entanto, é preocupante observar que parte significativa (8 de 13) não ultrapassa o limiar das “constatações”, com reflexões pouco originais ou aprofundadas. O Gráfico 2 ilustra os níveis de abstração observados nesse primeiro eixo de problematização:

**Gráfico 2** - Níveis de abstração (Eixo 1)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Foram classificados como “analíticos” os trabalhos que claramente articulam uma base empírica (dados, informações) com uma sólida argumentação teórica. Desse esforço resulta, como afirmam Mainardes e Tello (2016, p. 7), estudos mais consistentes e originais, dos quais é possível extrair contribuições relevantes para o campo. Nesse primeiro eixo, foram identificados 15 trabalhos com essas características, dentre os quais destacamos, apenas a título de ilustração, o de Sússekind (2014), que analisa as (im)possibilidades de uma Base Nacional Curricular Comum, tendo como base teórica conceitos desenvolvidos por Boaventura Santos e William Pinar; e, ainda, o de Cossio (2014), que articula a proposição curricular da BNCC a um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de sociedade, a partir de contribuições de autores como Stephen Ball, Michael Apple, Jurjo Torres Santomé, entre outros.

A “compreensão” é o nível mais elevado e avançado de abstração”, de acordo com Mainardes e Tello (2016, p. 8). Embora concordemos com os critérios definidos por esses autores, é importante ter presente o risco de que tais classificações sejam confundidas com uma hierarquia de “qualidade” das produções científicas, o que resultaria em um reducionismo do EEPE. Assim, para além da necessária consistência argumentativa – encontrada em diversos trabalhos “analíticos” e “descritivos” como dissemos –, o traço que nos parece realmente distintivo desse nível de abstração é o seu potencial de “gerar teorias”, ou talvez mais

<sup>10</sup> O conceito de “descrição densa” é, segundo Mainardes e Tello (2016, p. 6), de Clifford Geertz, antropólogo e professor da Universidade de Princeton, Nova Jérsei, Estados Unidos.

modestamente, de produzir novas “compreensões” sobre uma determinada situação e/ou fenômeno. Adotando esse critério, localizamos dois trabalhos nesse eixo com essas características (BORGES; PEREIRA, 2015; THIESEN, 2015). Partindo de marcos teóricos distintos, ambos discutem as implicações do posicionamento epistemológico dos teóricos do campo do Currículo na formulação e no entendimento das políticas curriculares em curso no Brasil.

Finalmente, e para encerrar a análise do primeiro eixo, no quesito “amplitude”, verificamos que a maior parte dos estudos (18) teve como foco as políticas nacionais; quatro fizeram análises comparativas com políticas educacionais de outros países (europeus e latino-americanos); quatro focalizaram políticas curriculares locais (municipais, estaduais); apenas dois (de autores estrangeiros) analisam contextos internacionais; enquanto para os outros dois esse quesito não se aplica, por tratarem de temáticas essencialmente conceituais. Essa mera informação, no entanto, é improdutivo. É importante ter claro qual a importância desse quesito no esquema analítico do EEPE que, a nosso ver, relaciona-se ao “desenho e escopo” das pesquisas em políticas educacionais, de acordo com Ball (2006).

Para esse autor, mais importante do que a abrangência (local/nacional/global) é saber o quanto as pesquisas conseguem estabelecer nexos compreensivos com quadros e contextos mais gerais das políticas. A ausência ou fragilidade de articulação entre essas dimensões leva “[...] tanto à insularidade como à abstração de muitas pesquisas” (BALL, 2006, p. 22). O descuido com tais nexos pode tanto conduzir a uma excessiva preocupação com questões particulares, locais, como ao seu oposto, reflete o autor. “Uma grande parte das pesquisas desloca escolas e salas de aula de seu ambiente físico e cultural”, o que faz com que todas elas comecem “[...] a ‘parecer’ e ‘soar’ as mesmas” (BALL, 2006, p. 23, grifos do autor). Esse fenômeno, descrito por Ball em referência às pesquisas realizadas no Reino Unido, não é estranho às brasileiras, e não apenas devido ao quesito “amplitude”, mas em grande medida pela repetição de argumentos e análises que redundam em um certo esgotamento do campo.

- *Eixo 2 - Efeitos das políticas curriculares (PC)*

Esse eixo de problematização reuniu o maior número de publicações (40), que representam 52% do total. A análise temática dos textos possibilitou a identificação de 5 subtemas, conforme Quadro 2.

**Quadro 2 - Efeitos das PC na formação e no trabalho docente**

Temas das pesquisas	Número de artigos
Políticas de regulação e trabalho docente	15
Efeitos das Políticas curriculares sobre as práticas	11
Currículos prescritos na visão dos profissionais de Educação	7
Políticas de avaliação e formação de professores	5
Políticas curriculares e identidade profissional	2
<b>Total de artigos</b>	<b>40</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Embora os temas discutidos não difiram muito dos do eixo anterior, a problematização dos trabalhos volta-se aqui para os “efeitos” mais diretos das políticas curriculares para os profissionais de Educação. Assim, não é estranha a concentração, neste eixo, do maior número de trabalhos resultantes de pesquisas de campo (27), seguidos de 8 estudos documentais e apenas

5 ensaios teóricos.

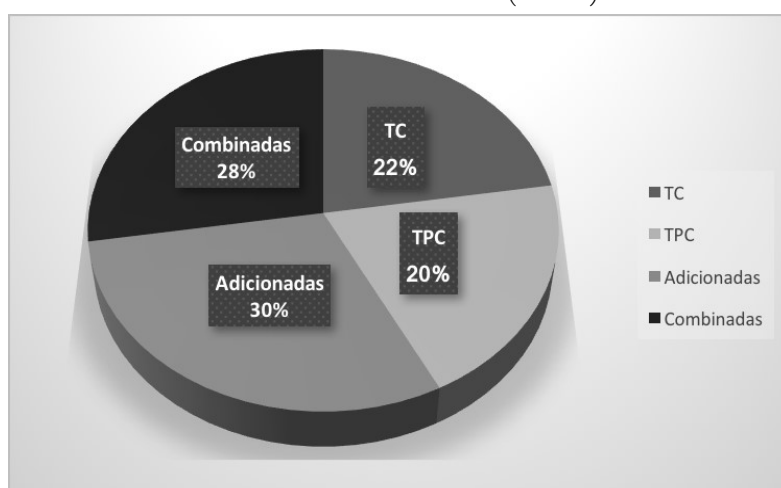
O aspecto de maior preocupação dos pesquisadores recaiu sobre as transformações nas condições de trabalho decorrentes das reformas curriculares (15 trabalhos), como a intensificação da carga de trabalho de professores e gestores, a competitividade atribuída às políticas de bonificação e responsabilização docente, a redução do espaço de autonomia dos profissionais, entre outras. Observamos também um número significativo de pesquisas que focalizaram os efeitos das políticas curriculares sobre as práticas pedagógicas de sala de aula (11 trabalhos); e, finalmente, as que problematizaram o entendimento e/ou percepção dos sujeitos (professores/gestores) a respeito das políticas de currículo que os afetam diretamente (7 trabalhos).

Ainda que políticas de avaliação e de formação de professores sejam temas recorrentemente mencionados em muitos artigos, chama a atenção o reduzido número de pesquisas que os tomaram como objeto específico (5) nesse período. O mesmo pode ser dito sobre a construção de novas “identidades profissionais” decorrentes das reformas curriculares, com apenas dois estudos. Essa constatação talvez possa ser tomada como um sinalizador da necessidade de investir em pesquisas que aprofundem essas temáticas para fortalecer o debate teórico a partir de bases empíricas sólidas e abrangentes, como as desenvolvidas recentemente, por exemplo, por Ball, Maguire e Braun (2016).

Verificamos que a maior parte dos estudos de campo são qualitativos, em geral realizados com um número reduzido de sujeitos, no interior das escolas e/ou sistemas de ensino. Apenas dois trabalhos contemplam uma base empírica quantitativamente maior: o de Adrião, Damaso e Galzerano (2013), que traçou o perfil profissional de professoras de Educação Infantil para abordar a adoção de sistemas de ensino privados apostilados de 20% dos municípios do interior paulista; e o de André (2015), com entrevistas a profissionais de 15 Secretarias de Educação de todo o país para analisar a implementação de políticas de valorização docente. Quanto ao marco teórico, os trabalhos desse eixo foram classificados conforme mostra o Gráfico 3.

799

**Gráfico 3** - Marco teórico (Eixo 2)



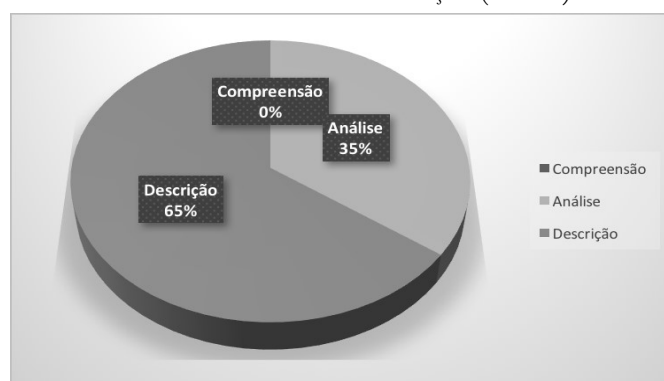
**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 3 permite visualizar que as Teorias Críticas (TC) e Pós-Críticas (TPC) de Currículo estão presentes, de forma implícita ou explícita, na maior parte dos trabalhos, incluindo-se aqueles que fazem uso de autores e de conceitos de modo “combinado”. Esse é um indicativo importante da preocupação dos pesquisadores em demarcar teoricamente as investigações produzidas nesse campo. Entretanto, não é possível deixar de reparar que é

significativo o número de trabalhos que utiliza referências teóricas de forma “adicionada”, superando, em números absolutos, as demais categorias consideradas individualmente. Levando-se em conta que esses trabalhos foram publicados em periódicos de referência na área de Educação, a existência de 12 trabalhos não adequadamente posicionados teoricamente é um dado que, no mínimo, acende um sinal de alerta quanto à necessária “vigilância epistemológica” ressaltada pelo EEPE.

Esse alerta torna-se ainda mais evidente quando se leva em conta o quesito “níveis de abstração” (Gráfico 4), em que se observa que 65% (26 artigos) são estritamente descritivos, quase o dobro dos que se caracterizam por uma abordagem analítica (14) ou 35%; não tendo sido identificado nenhum trabalho com as características do nível “compreensão”.

**Gráfico 4 - Níveis de abstração (Eixo 2)**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Observando o mesmo cuidado metodológico antes mencionado, devemos registrar que sete trabalhos classificados como descritivos efetivamente apresentam elementos relevantes para a construção de cenários e/ou diagnósticos, evidenciando a complexidade dos problemas relacionados à zona de intersecção entre políticas curriculares, formação e trabalho docente. Novamente, e apenas a título de exemplo, destacamos três deles: o estudo de Barbosa e Vieira (2013), que nos informa sobre os impactos da avaliação externa em escolas estaduais de Minas Gerais e aponta para a necessidade de pesquisas que explorem as consequências dessa política de regulação sobre o “ambiente escolar”; o de Fernandes (2010), que investigou as reformas educacionais paulistas (com imposição de projetos e pagamento de bônus), apontando profundas alterações para o “ofício” docente na visão dos professores; e, ainda, o de Santos e Oliveira (2013), que apresenta e discute o processo de ressignificação das políticas, por parte dos professores, com base em estudo sobre a reforma do Ensino Médio no município de Mossoró (RN).

Um traço comum a essas pesquisas diz respeito à apresentação de contextos ricos em detalhes sobre realidades locais, oferecendo uma base empírica consistente e adequadamente articulada aos referenciais teóricos utilizados. Essa qualidade das pesquisas em política educacional é destacada por Ball (2006, p. 23-24), tendo em vista a predominância do “empirismo descritivo” ainda observado nesse campo. Outra característica importante apontada pelo autor refere-se ao cuidado de incluir as pessoas nas pesquisas<sup>11</sup>, pois: “Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas” (BALL, 2006, p. 27, grifo do autor).

<sup>11</sup> Ouvir as pessoas é ouvir os “sujeitos” que, a depender do entendimento filosófico atribuído a esse conceito, implica interpretações teóricas diferentes sobre o que dizem os conteúdos enunciados por suas “vozes”.

Finalmente, no quesito “amplitude”, verificamos, nesse eixo, a predominância de trabalhos que focalizam realidades locais (28); seguido por 9 que abordaram problemáticas nacionais; 2 regionais (estados e regiões brasileiras); enquanto apenas um buscou estabelecer comparações entre a realidade brasileira e a de países latino-americanos, em estudo sobre currículo e formação de professores na área da Educação Matemática (PIRES, 2015). Como comentamos anteriormente, a interpretação dos resultados desse quesito não pode ser feita isoladamente; precisa ser cruzada com a questão do posicionamento teórico dos pesquisadores e com os níveis de abstração dos trabalhos. Por concentrar o maior número de estudos empíricos, a análise dos estudos desse eixo aponta para a necessidade de fortalecer esses dois últimos aspectos nas pesquisas em políticas curriculares desenvolvidas no Brasil.

- *Eixo 3 – Estudos propositivos em políticas curriculares*

O terceiro e último eixo de problematização (Quadro 3) concentrou o menor número de trabalhos (apenas 7), cujo traço comum foi a intenção dos autores de reunir elementos empíricos e/ou argumentativos com a finalidade de evidenciar o potencial crítico e/ou transformador das experiências e das abordagens curriculares por eles tratadas. Daí que a maior parte (5 trabalhos) se refira a relatos de experiências e/ou a resultados de pesquisas (do tipo participante, etnográfica, estudos do cotidiano). Os outros dois são ensaios teóricos nos quais os autores, a partir de posicionamentos políticos e ideológicos distintos, mas claramente anunciados, defendem práticas alternativas à hegemonia das Políticas curriculares oficiais.

**Quadro 3** - Estudos propositivos em Políticas curriculares

Temas das pesquisas	Número de artigos
Relatos de casos/experiências	5
Ensaio propositivos	2
<b>Total de artigos</b>	<b>7</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

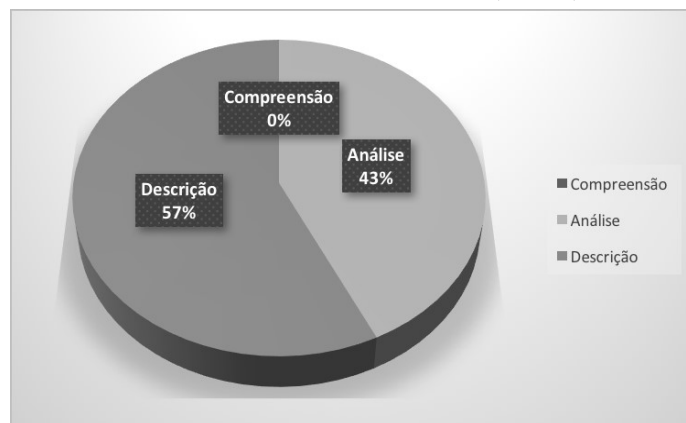
Quanto ao marco teórico, quatro trabalhos alinham-se explicitamente com as Teorias Críticas, na vertente do pensamento de Paulo Freire, enquanto um outro se situa claramente na perspectiva multicultural do currículo da vertente pós-crítica, *stricto sensu*. Os dois últimos trabalhos que integram esse eixo trabalham com conceitos e autores de ambas as tradições teóricas, porém um deles o faz com base em uma teorização combinada consistente, a partir da perspectiva dos estudos culturais; enquanto o outro desenvolve argumentos “adicionando” autores dessas duas tradições sem uma clara preocupação com possíveis tensões ou conflitos epistemológicos existentes entre elas. Os Gráficos 5 e 6 sintetizam os resultados desse eixo referentes aos quesitos “marco teórico” e “níveis de abstração”, respectivamente.

**Gráfico 5** - Marco teórico (Eixo 3)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

**Gráfico 6** - Níveis de abstração (Eixo 3)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Considerando a ênfase propositiva desse eixo, esperávamos encontrar aqui trabalhos com níveis de argumentação e de abstração mais consistentes. Contudo, não foi o que observamos ao aplicarmos os critérios propostos pelo EEPE no processo de análise. Quatro dos sete trabalhos situam-se no nível descritivo, três apresentam análises bastante elaboradas, mas que não avançam para o nível de “compreensão”. Merece ser destacado ainda que tanto os estudos teóricos como os de campo apresentam argumentos que claramente reforçam a cosmovisão prévia dos pesquisadores, deixando pouco espaço ao diálogo com novas formas de entendimento dos problemas que afetam o campo do Currículo.

### Considerações finais

Um dos objetivos deste estudo foi dar relevo às principais problemáticas discutidas nos trabalhos que articulam as políticas e as reformas curriculares com a formação e o trabalho docente. Por meio da análise temática de conteúdo dos 77 artigos selecionados, foi possível evidenciar que, no período considerado (2010-2015), as pesquisas se organizaram em torno de três frentes de preocupação: discutir os contextos e os sentidos das políticas curriculares em curso (39% dos trabalhos); identificar os “efeitos” de tais políticas na formação e nas condições de trabalho dos profissionais da educação (52% dos trabalhos); apresentar e defender propostas alternativas às atuais políticas curriculares hegemônicas (9% dos trabalhos).

Com o auxílio de alguns quesitos do esquema analítico do EEPE (enfoque epistemológico das pesquisas em política educacional), foi possível ampliar e aprofundar essa análise do ponto de vista dos seus três componentes: a perspectiva epistemológica (entendida como cosmovisão assumida pelo pesquisador); o posicionamento epistemológico (teorias substantivas vinculadas ao campo de estudos); e o enfoque epistemológico dos trabalhos (construção metodológica das pesquisas). Embora tenhamos nos detido mais especificamente no segundo e no terceiro componentes, entendemos que a análise empreendida nos permite algumas inferências quanto ao primeiro. Passamos, assim, a algumas sínteses relevantes a partir da leitura integrada dos três eixos de problematização até então analisados individualmente.

Quanto ao “marco teórico”, observamos que, no conjunto, as produções desse campo assim se posicionam: 30% dos trabalhos (23) fundamentam-se em Teorias Críticas; 21% (16 artigos), em Teorias Pós-Críticas; 26% (20 artigos) utilizam teorizações “combinadas”; enquanto 23% (18 artigos) fazem uso de referenciais “adicionados”. Levando-se em conta que as fronteiras entre essas duas grandes tradições teóricas não são exatamente nítidas, e que se movimentam

constantemente em função de novas questões que se colocam no campo, os percentuais acima indicados precisam ser lidos como sinalizadores de tendências e não como dados absolutos.

Desse modo, é legítimo afirmar que a maior parte das pesquisas se posiciona em uma perspectiva epistemológica que assume categorias críticas de análise, tais como razão, igualdade, democracia, espaço público, justiça social. Além disso, muitas delas buscam estabelecer um diálogo produtivo entre as “diferenças” no sentido atribuído por Burbules e Rice (1993). Tais constatações reforçam uma característica, empiricamente reconhecida, dos estudos realizados na área da Educação, especialmente no Brasil: o engajamento ético e político claramente manifesto no discurso dos pesquisadores na perspectiva de uma educação que vise a justiça social.

Contudo, se considerarmos que esse diálogo só é efetivamente fecundo se realizado intencionalmente, isto é, a partir de posicionamentos política e epistemologicamente claros, preocupa o fato de que parte considerável dos estudos divulgados em periódicos de referência na área o faça a partir de “teorizações adicionadas”, o que resulta em análises e argumentações que, embora politicamente engajadas, são pouco originais e não trazem substantivas contribuições para o avanço dos conhecimentos da área.

Tal preocupação torna-se ainda maior quando se considera o quesito “níveis de abstração” dos trabalhos: 43 artigos (56%) foram classificados como “descritivos”; 32 (42%) como “analíticos”; e apenas 2 artigos (2%) se enquadram no nível “compreensão”. Mesmo considerando que o enquadramento em tais categorias não se refira a uma hierarquia de qualidade das pesquisas - pois, como vimos, muitas se devem à própria intencionalidade e escopo dos trabalhos - é fato incontestável que a aplicação cuidadosa dos critérios do EEPE aponta para uma situação que, já algum tempo, Tomaz Tadeu da Silva avaliou como certa “estagnação” ou “esgotamento” da produção teórica nesse campo.

Se olharmos para alguns dos mais conhecidos de nossos teóricos de currículo e para as temáticas que atualmente desenvolvem, veremos que há uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que foram um dia renovadoras e até mesmo revolucionárias, mas que, por falta de desafio e de crítica, acabaram por virar uma nova ortodoxia, sem energia e sem inventividade. (GANDIN; PARASKEVA; HYPOLITO, 2002, p. 7).

Diante disso, reforçamos as indagações de Mainardes (2009, p. 7), as quais justificam os estudos sobre as epistemologias das pesquisas em política educacional. Com ele, questionamos: em que medida os estudos de natureza teórica, sobre questões mais amplas, têm contribuído para o entendimento de políticas mais específicas? E, inversamente, de que maneira os estudos sobre políticas locais têm incorporado as contribuições do primeiro?

Tomando como referência este estudo, não erraríamos em afirmar que os trabalhos com foco em realidades locais (categoria com o maior número de publicações no quesito amplitude, 48%) tendem a produzir análises que se “encaixam” na cosmovisão prévia dos autores, e não a partir de aspectos que emergem empiricamente das pesquisas. É comum também a repetição de argumentos e de conceitos de autores já consagrados no campo (nacionais e estrangeiros), sem que a eles sejam acrescidas novas análises e compreensões. Os autores de “referência”, por sua vez, parecem passar ao largo dessas produções específicas, o que, na prática, atende mais à demanda do “produtivismo” acadêmico em voga do que contribui para o avanço dos conhecimentos do campo. De modo que às indagações de Mainardes não temos respostas muito otimistas a dar, considerando o conjunto dos trabalhos aqui analisados.

Contudo, as sínteses possibilitadas por este estudo levantam questões de natureza ética e política sobre a formação de pesquisadores na área de Educação, e particularmente em Currículo,



que precisam ser enfrentadas. De um lado, é fato que o enfraquecimento das disciplinas de fundamentos teóricos na formação inicial de educadores, associado a políticas produtivistas e performáticas que atingem em cheio a Universidade (e não só no Brasil), concorrem negativamente para a fragilização epistemológica das pesquisas. De outro, a democratização do acesso aos programas de Pós-Graduação brasileiros por profissionais que enfrentam a dura realidade da educação vivida no “chão das escolas” tem trazido para dentro da Universidade uma riqueza de saberes que a pura abstração teórica não consegue abarcar.

Do ponto de vista ético, a tensão produzida por essa dupla realidade não pode resultar na convivência passiva e pacífica com a precarização das pesquisas e com políticas “*delivery*”<sup>12</sup> de títulos de mestres e doutores. Do ponto de vista político, porém, abre uma possibilidade ímpar de fortalecer o conhecimento daqueles que, efetivamente, dão vida ao currículo no dia a dia das escolas, o que, ao fim e ao cabo, justifica a própria finalidade da pesquisa.

Alguém poderia objetar que alterar essa realidade está fora de nosso alcance, o que é em parte verdade. Entretanto, é também verdade que silenciar sobre esse tema corresponde à convivência subserviente daqueles cortesãos do conto dinamarquês *A roupa nova do rei*<sup>13</sup> que, para não parecerem estúpidos e ignorantes, alegavam “ver” os fios invisíveis das vestes que o alfaiate real fingia tecer. Para quebrar tal magia delirante, é preciso agir como a criança do conto de fadas que ousou gritar: “*O rei está nu!*”

Assim, a inspiração em um projeto político que vincula a democracia à igualdade de direitos de todos a uma educação emancipatória, que não prescinde do rigor na produção e na comunicação de conhecimentos, justifica o investimento em estudos que zelem pela vigilância epistemológica das pesquisas. Além disso, pela simples e boa razão de que estes são elementos indispensáveis ao *diálogo*, vocação última deste fórum de debates que é a Universidade.

## Referências

ADRIÃO, T.; DAMASO, A.; GALZERANO, L. S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de Educação Infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 434-460, ago. 2013.

ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/S0104-40362015000100008

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J. **The education debate**. Bristol, UK: The Policy Press, University of Bristol, 2008.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

<sup>12</sup> Alusão ao termo “*deliverology*”, cunhado por Michael Barber (apud BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106), para designar a arte de assegurar que o governo atinja suas metas.

<sup>13</sup> Conto de fadas de autoria do autor dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado originalmente em 1837.

BARBOSA, L. C. de M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo v. 11, n. 2, p. 409-422, ago. 2013.

BARRETO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, dez. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000300005.

BORGES, V.; PEREIRA, T. V. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 660-682, out./dez. 2015

BOURDIEU; P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 193).

BURBULES, N. C.; RICE, S. Diálogo entre as diferenças: continuando a conversação. In: SILVA, T. T. da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 173-204.

CÓSSIO, M. de F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

FERNANDES, M. J. da S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010. DOI: 10.1590/s0102-46982010000300005

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014400400201

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002.

JESSOP, B. Análise crítica semiótica e Economia Política Cultural. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 197-213, set. 2010. DOI: 10.18617/liinc.v6i2.379.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: aspectos teórico-epistemológicos. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: ANPED SUL, UFPR, 2016. p. 1-16.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-17, jul. 2016. DOI: 10.14507/epaa.24.2331

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/198053142864

PIRES, C. M. C. Reflexões sobre relações entre currículo, avaliação e formação de professores na área de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 473-492, ago. 2015. DOI: 10.1590/1980-4415v29n52a03

POPKEWITZ, T. S. **Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas**. Tradução João M. Paraskeva. Ramada, Portugal: Pedago, 2011.

PRICE, T. A. Comum para quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, out./dez. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, S. S. da; PONCE, B. J. Políticas curriculares, formação e trabalho docente na educação básica no Brasil: tendências observadas nas produções acadêmicas de referência (2010-2015). CONGRESSO IBERO AMERICANO, 5.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO, 8., 2016, Goiânia, GO. **Anais... ANPAE: Série Cadernos ANPAE**, v. 41, 2016a.

ROSA, S. S. da; PONCE, B. Políticas curriculares para a Educação Básica: contribuições da Revista e-Curriculum para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 625-652, abr./jun. 2016b.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. de. Políticas Curriculares no Ensino Médio: ressignificações no contexto escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10il.0007

THIESEN, J. da S. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 641-659, out./dez. 2015.

YATES, L.; COLLINS, C. A ausência de conhecimento nas reformas curriculares australianas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-23, ago. 2012.

*Recebido em 10/10/2016*

*Aceito em 29/04/2017*