

## De(compondo) uma metodologia de investigação no estudo de documentos curriculares prescritos

Fabiany de Cássia Tavares Silva <sup>1</sup> e Christiane Caetano Martins Fernandes <sup>2</sup>

<sup>1</sup>Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista Produtividade em Pesquisa- CNPQ, [fabiany.tavares@ufms.br](mailto:fabiany.tavares@ufms.br)

<sup>2</sup>Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista FUNDECT MS, [christianecmfarnandes@gmail.com](mailto:christianecmfarnandes@gmail.com)

**Resumo.** Este texto expõe os procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada estudos comparados, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo da comparação, cruzando os campos da educação, história da educação e sociologia comparadas. E, neste contexto, escolhemos como fontes de investigação dissertações e teses, de um lado, por constituir expressão de poder simbólico, de dados de enunciação, de fazer ver e crer, de confirmar ou de transformar os conteúdos do “mundo curricular”. De outro, por disponibilizar um “conhecimento poderoso”, validado pela crença da/na legitimidade das escolhas e de quem as legitima, crença cuja produção torna relevante estudos acadêmicos sobre documentos curriculares prescritos. E, por fim, porque essa produção de análise sobre documentos curriculares, também, é uma das ações deste Programa e ancora-se na escrita de dissertações e teses.

**Palavras-chave:** Método, Estudo Comparado, Documentos Curriculares Locais, Currículo, Dissertações e Teses

### De(composing) an investigation methodology in the study of prescribed curricular documents

**Abstract:** This text reveals the methodology strategy used in a Research Program which makes reviews about prescribed curricular documents, also known as criteria, orientations, guidelines, references, programs and/or planes, produced by the State and/or municipal systems of education. Procedures based in a version of the comparison method named compared studies, that shows another representation, or another qualitative comparison design, crossing the areas of education, education's history and compared sociology. And, into this context, we chose as sources of investigation dissertations and theses, on one way, because they establish an expression of symbolic power, enunciation data, that make see and believe, confirm or change the contents of the “curricular world”. On the other hand, to provide a “powerful knowledge”, established by the belief in the legitimacy of the choices and in who legitimizes them, a belief whose production makes relevant the academic studies about prescribed curricular documents. And, lastly, because this production of review about curricular documents, also, is one of the actions about this Program and takes part in the written of dissertations and theses.

**Keywords:** Method, Comparative Study, Local Curricular Documents, Curriculum, Dissertations and Theses

## 1 Introdução

Este texto expõe os procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais. Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada estudos comparados, desenvolvido nas orientações de dissertações, teses e pesquisa

do/pelo Observatório de Cultura Escolar, grupo de estudos e pesquisas cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e sediado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Defendemos os documentos curriculares prescritos como objeto de pesquisa, desconstruindo certa configuração discursiva acerca de sua irrelevância, isto porque os apreendemos como portadores de “um conteúdo prefigurado, previsto e controlado por uma força externa preexistente” (Williams, 2010, p. 45). A par disso, os documentos curriculares assumem papel de destaque nas relações educativas, sobretudo, por orientar-se pelos determinantes presentes nos documentos curriculares nacionais, delineados pelo seu reconhecimento na construção histórica do acesso aos conhecimentos científicos, fundamentado na organização de um percurso formativo, ou melhor, documentos de identidades, que contemplam concepções de sujeito, de cidadão, de sociedade, de escolarização, entre outras.

Esses documentos, também, são apreendidos como um campo de disputa pela hegemonia<sup>1</sup>, espaço de luta e contradição. Contudo, a depender das forças pelas quais se constitui, figura como organizador de um sistema de distribuição de conhecimento para cumprir determinadas finalidades sociais. Acresce-se a essa apreensão, o “lugar” que ocupam no espaço dos estudos curriculares, porque se diferenciam de outros tipos de materiais ao serem desenhados e propostos para o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de *ensinoaprendizagem*<sup>2</sup> em um determinado projeto curricular de uma, também, determinada rede de ensino.

Neste contexto, estamos orientados por um questionamento central: como esses documentos se transformam em fontes de estudos na produção acadêmica, particularmente, dissertações e teses? E, para tentar responder a essa questão investigamos 13 dissertações e 2 teses de doutoramento, selecionadas na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD) e identificadas pelos descritores currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e redes de ensino.

Vale registrar, que a escolha por dissertações e teses para tal análise, prende-se, também, ao exercício desenvolvido por este Programa de Pesquisa, isto é, produções de dissertações e teses. E, essa produção de alguma maneira é revisitada quando objetivamos análises sobre a reunião, análise e interpretação de temas, evidenciando o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização dos dados. Dito isso, os documentos curriculares prescritos analisados em dissertações e teses respondem/resultam de um recorte temporal, orientado pela implantação e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares *Nacionais* Gerais para a *Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009). Esses documentos são tomados como espaços e tempos de projeções da (re)invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir “a todos”, para a qual “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso]

---

<sup>1</sup> Gramsci (1982) conceitua hegemonia como um conjunto de práticas, expectativas, significados e valores que, quando experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente constituindo um sentido de realidade para a maior parte dos membros de uma sociedade. E, ainda, carrega um sentido de ser absoluta porque é experimentada como uma realidade a que a maior parte das pessoas dificilmente conseguirá ir além. Contudo, não se trata de um sistema estático, posto que, depende de um processo social de incorporação, onde a significação econômica é de fundamental importância na sociedade atual.

<sup>2</sup> Utilizamos esta grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

incluído em diferentes domínios” (Young, 2007, p. 1295). A defesa de Young na discussão de “conhecimentos poderosos” está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos, ou talvez o único, espaço no qual tenham o direito de acessá-los.

### **1.1 De(compondo) os Estudos Comparados: ferramenta metodológica de Programa de Pesquisa**

O diálogo com as humanidades, particularmente a educação, a história da educação e as ciências sociais tem tornado ineficiente a proposição de qualquer estudo comparado que desconsidere, na explicação de qualquer fato ou fenômeno histórico, social e educativo, as relações com as convicções políticas, econômicas e/ou filosóficas da sociedade. Dessa forma, as mudanças educacionais, também, não podem ser comparadas sem um mínimo de análise sobre o sentido histórico do período em que estão sendo construídas/propostas.

Neste cenário, temos constituído práticas de pesquisa, alimentadas por procedimentos metodológicos que entendemos uma versão particular dos estudos comparados. Versão essa que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um movimento duplo, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação ao nível nacional e internacional.

Dito isso, advogamos uma perspectiva estrutural nacional e local das causas e processos, não recorrendo as referências sistemáticas da comparação, isto é, às reconhecidas estruturas internacionais/estrangeiras e à evolução histórica mundial. Concebemos os Estados e Municípios como organizações administrativas e coercivas, potencialmente relativizadas em relação aos interesses e às estruturas socioeconômicas.

Acrescemos a essa movimentação a “reinstituição” de um contexto sócio-político tomado na perspectiva de uma história social comparada, investigada pelos referentes do método histórico, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Dessa forma, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio-culturais-econômicas, como diferentes textos que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Isto, um exercício mais próximo das Ciências Sociais comparadas, vinculadas a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

Também é possível considerar que as Ciências Sociais e da Educação não são vistas:

[...] como meros projetos nacionais, mas como uma globalização no planejamento da sociedade e do povo por intermédio da ciência. As narrativas e as imagens diziam respeito ao cosmopolitismo, isto é, a uma individualidade guiada pela razão e pela ciência na realização da ação humana e do progresso social, tido como universalista em seus objetivos, ainda que tais objetivos fossem historicamente específicos. (Popkewitz, 2012, p. 475).

Uma nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio-histórico, que define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo (cf. Popkewitz, 1998).

Trata-se de mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos, que podem ou não implicar em uma política de não isenção na escrita da história, o que para Fendler (2013) significa que estão dados a:

[...] oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatos para análise historiográfica minuciosa. Afinal, como podemos isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa minuciosas históricas e das linguagens que utilizamos para escrever a história? Todos os nossos cuidados metodológicos, processos de avaliação, classificações analíticas e tradições narrativas são infestadas por, vinculadas para, e (até certo ponto) dependentes, implacavelmente das flutuantes contingências históricas de tempo, espaço e poder. (Fendler, 2013, pp. 228, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A realidade curricular em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. Contudo, tais descobertas também são apenas relativamente precisas e sujeitas a um discurso intenso e complexo, que traz à tona os pontos de vista contrastantes, que caracterizam os vários agentes educacionais.

Para compreendermos esses discursos damos forma às *áreas de comparação* como expressão dos conceitos de *campo* e *habitus* propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Os campos, na concepção bourdieusiana, são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. Bourdieu (2008, p. 50) afirma ser o campo tanto um campo de forças, “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”, quanto um campo de lutas, “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Neste sentido, as áreas de comparação, quando eleitas, são compreendidas na inter-relação dos campos educativo, social, simbólico e cultural. Assim, encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Desta forma, encaradas como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre documentos curriculares.

O conceito de campo está intrinsecamente ligado ao de *habitus* definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das

<sup>3</sup> “[...] as educational historians are given an opportunity and obligation to question all variables as potential candidates for historiographical scrutiny. After all, how can we exempt from our historical investigations the very historical research tools and languages we use to write history? All of our methodological safeguards, processes of evaluation, analytical classifications, and narrative traditions are haunted by, tied to, and (to some extent) dependent upon, relentlessly fluctuating historical contingencies of time, space, and power” (2013, p. 228).

operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 61, grifos no original).

O conceito de *habitus* se mostra como uma ferramenta teórica capaz de responder à questão central colocada em relação às áreas de comparação, isto é, disposições estruturadas e estruturantes, que atuam como matrizes de percepção e ação continuamente recriadas no decorrer das análises. Dessa forma, constituindo *doxas* (um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal) e *nomos* (avalia, rege e regula, o que se faz), que orientam as análises curriculares. Ou seja, as áreas de comparação entendidas como um *habitus*, incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias nas relações de força deste campo.

Neste contexto, as áreas de comparação passam a ser tomadas como parte da caracterização de um universo discursivo que, de um lado, representam a posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e; de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar.

## 2 Estudo Comparado de dissertações e teses para análise de documentos curriculares prescritos

Utilizamos o estudo comparado no exercício de construção de dados sobre análises efetuadas em dissertações e teses no estudo de documentos curriculares prescritos, construídos/publicados por redes de ensino para educação básica, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental. Neste exercício, tomamos as dissertações e teses como objetos que informam sobre os estudos curriculares, por isso não exercitamos críticas sobre a qualidade das análises, tampouco negamos a relevância que os discursos construídos possuem, compreendendo os diálogos como produtos científicos, como atos políticos, pelo fortalecimento que apresentam para o campo da pesquisa em/com currículo.

Para a escolha realizamos levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como critérios de inclusão e exclusão, a saber: identificação apenas dos trabalhos, que objetivamente estudam documentos curriculares (propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares) produzidos por redes de ensino, no período de 2002 a 2012; o descarte dos trabalhos, que investigam “o ensino de”, “formação de professores”, “saberes docentes” e, produções a partir de “tratamentos de conteúdos de componentes curriculares específicos disponibilizados nos documentos curriculares”.

De posse destes critérios, operamos com a seleção a partir dos descritores **currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento** (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e **redes de ensino**. Resultante desta, totalizamos 13 dissertações e 2 teses, a saber:

QUADRO 1 – Dissertações e Teses

TÍTULOS	AUTORIA	TITULAÇÃO	IES
Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional	Neisi Maria da Guia Silva	Mestrado	UFG

A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	José Mauro M Fernandes	Mestrado	PUC SP
A avaliação do currículo na rede municipal de ensino: um estudo multicaso e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia	Maria de Lourdes O Reis da Silva	Doutorado	UFBA
Ensino fundamental de nove anos: repercussões da lei n 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Lilian Aparecida Lima	Mestrado	UFJF
O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)	Thiago Figueira Boim	Mestrado	PUC SP
Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes	Elaine Luciana da Silva Sobral	Mestrado	UFRN
Educação infantil em Piraquara: entre as idéias e as propostas pedagógicas (1993-2004)	Danielle Marafon	Mestrado	PUC PR
A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de balneário Camboriú	Eliane de Fátima Inglezsinhor	Mestrado	UNIVALI
As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina	Verena Wiggers	Doutorado	PUC SP
Referencial curricular nacional para educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar	Ariene Lopes	Mestrado	UNIVALI
O sistema nacional de avaliação básica: vínculos entre avaliação e currículo	Débora Raquel Alves Barreiros	Mestrado	UERJ
Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais	Kelly Cristina dos Santos	Mestrado	PUC SP
Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC	Isabel Spingolon Azambuja	Mestrado	UFSC
O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com	Gláucia de Carmo Xavier	Mestrado	PUC MG

necessidades educacionais especiais			
Inclusão escolar na Pré-Escola: o acesso ao currículo	Renata Almeida Antunes	Mestrado	USP

Fonte: Elaborado pelas autoras

Vale ressaltar, que os descritores, além da tarefa de identificação, operam, também, contribuindo para apreender as leituras produzidas, a fim de identificar as contribuições, as considerações dos autores, as continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, que explicitam determinações mais gerais, que regem os fenômenos analisados.

Na tentativa de aprofundar a compreensão das questões que emergem, a partir da primeira leitura dos resumos, optamos por contabilizar o uso/defesa de conceitos, noções ou ideias na perspectiva de nos aproximarmos das análises construídas com os documentos curriculares. A par disso, identificamos o que chamamos de áreas de comparação, particularmente, delineadas a partir procedimento de categorização e o exame das informações disponíveis na/para a identificação dos conteúdos das discussões curriculares. Dessa forma, elegemos as áreas **organização curricular** (política curricular), **conhecimento** (que é disponibilizado) e, **avaliação**.

Nesta eleição agregamos conceitos, para cada uma delas, de forma a localizar nossa leitura sobre *versus* as leituras produzidas pelos autores ao tratá-las. Assim, apresentamos a **organização curricular** como tradução da política curricular, próxima de análises que expõem, ou tentam expor as disputas de interesses, os conflitos, as rupturas e as ambiguidades, que depois das reformas políticas de 1990 encontra-se determinada pelo neoliberalismo. Doutrina que dá forma ao projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum. Senso esse, que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma econômica e educativa.

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo com conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos para legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito, Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (Sacristán, 2011, p. 19-20).

Quanto ao **conhecimento**, compreendido na possibilidade de colocar em evidência a questão epistemológica, não na perspectiva de discutir o que deve ou não ser ensinado, mas aquilo que se apresenta como conhecimento nos documentos e o que se propõe como distribuição.

... o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (Oliveira, 2009, p. 239).

Em relação à **avaliação**, figura atrelada às “competências fundamentais”, consideradas necessárias para a participação dos sujeitos nas sociedades democráticas. De uma forma sutil, mas incisiva, as competências se fortalecem, discursivamente, essenciais para a concretização de princípios basilares da educação brasileira, a cidadania e a democracia.

[...] possível constatar que as proposições oficiais se voltaram fortemente para a defesa de um **projeto de formação** posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem. (Silva & Abreu, 2008, p. 529).

Diante desses conceitos tornados áreas de comparação, que apresentam-se ao debate no campo (no sentido bourdesiano) dos estudos curriculares, expressando um *habitus* revelador do interesse e do poder simbólico dos currículos prescritos, qual seja, a prescrição como um instrumento de dominação, cujos propósitos não são conhecidos, mas praticados.

Contudo, registramos que pelos limites aqui impostos, torna-se impossível apresentar os exercícios de rastreamento das/nas singularidades dos usos/defesas das áreas de comparação em cada uma das dissertações e teses. Contudo, mesmo enfrentando a inexorabilidade dos procedimentos generalistas, entendemos que esses não inviabilizam a projeção da apreensão da complexidade do fenômeno analisado.

Na comparação dessas áreas tanto as dissertações quanto as teses, por um lado, registram análises de documentos curriculares publicados por/em Municípios e Estados brasileiros. De outro, discutem a educação escolar como a principal referência do currículo, parte da atividade educativa, cujas atribuições convergem para a construção de “identidades jurídicas”, isto é, para sujeitos detentores de direitos e deveres do aprender pela distribuição de conhecimentos. Discussões essas, que cobrem diferentes áreas de interesse - tais como diferenças nos processos de *ensinoaprendizagem*, eficiência na organização escolar ou sistemas escolares – para as quais apresentam análises de padrões ou relações entre diferentes variáveis.

Análises que parecem não lidar com as intervenções específicas de um documento curricular para a melhoria da escolaridade ou a validade de diretivas políticas específicas. Em vez disso, analisam os documentos como traduções de conhecimentos acessados, por que não dizer acionáveis, baseados em aproximações as decisões políticas e profissionais, orientadas para a/na construção de expertise em planejamento (definições de problemas e tarefas), ensino (escolhas ou estilos teóricos de compreensão das oportunidades e restrições) e avaliação (medições e números para reação).

Acresce-se a isso, que se constituem em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola, pensada para a educação infantil e o ensino fundamental, captando, ou tentando captar parte das prescrições e “regulações” da oficialidade.

Contudo, a “legitimidade” dos documentos curriculares como material de orientação da ação docente, corrobora a ideia de que

[...] Os programas e planos de estudos [currículos] não são respeitados. Paradoxalmente, enquanto os professores têm o hábito de afirmar que são constrangidos pelos programas, as pesquisas mostram que eles não os seguem e que somente os conhecem de modo aproximado. [...] Sejam lá quais forem as razões, os programas não têm força de lei junto aos executores da educação e é em vão esperar que tais práticas serão mudadas pela promulgação de listas de objetivos, de competências ou mesmo pela publicação de um currículo estruturado. (Crahay, 2013, p. 38).

A par disso, também, incorrem na localização de um dos instrumentos de “verificação” do alcance da justiça no processo de seleção e distribuição de conhecimentos num sistema educacional, apontados por Crahay (2000), isto é, as medidas de desempenho dos alunos obtidas por testes padronizados em larga escala.

Vale registrar, que neste caso, as dissertações e teses colocam os documentos curriculares na condição de portadores de informações sobre o contexto - e variáveis – em que a comparação



somente incide sobre os resultados, construídos por um conjunto de variáveis pertencente/construído por/para cada lócus de pesquisa.

Apreendemos, que por meio das análises de Diretrizes, Propostas, Orientações, Referenciais e/ou Parâmetros curriculares, os pesquisadores de currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas/acadêmicas) constroem diálogos com as redes de ensino, selecionando os conhecimentos que lhes interessam, prescrevendo formas de análise e sugerindo reorientações teóricas, metodológicas, mas, tomando-os como influenciadores, ou promotores, de reformas educativas e instrucionais de cada administração/governo local.

Sobre essa condição dos documentos curriculares encontramos como “conclusões de análise”, uma familiaridade nos retratos informativos das redes de ensino sobre a escola e a função dos conhecimentos curriculares, combinados em análises multicamadas onde a composição tanto das escolas, como da ação curricular são levadas em consideração, bem como a força de associações entre diferentes variáveis. Reconhecemos isso, mas, pelos limites deste texto, não temos condições de identificar os mecanismos casuais, que informam essas análises (o que faremos em outra publicação).

### 3 Notas Finais

A proposição deste texto orienta-se pela exposição dos procedimentos metodológicos utilizados em um Programa de Pesquisa, que produz análises sobre documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais.

Procedimentos fundados em uma versão do método da comparação intitulada **estudos comparados**, tornado uma ferramenta metodológica, não assentada apenas em uma pretensão de busca de diferenças e semelhanças entre os universos de análise, e em microrrealidades educativas, na perspectiva de construir macro conclusões de estudos.

Diante disso, construímos análises que retratam duas nuances informativas, que acabam expondo a realidade da/na produção no campo da educação e de sua história-social. No tocante aos documentos curriculares prescritos suas contradições e complexidades inerentes, frutos de diferentes contextos políticos partidários, de saberes das comunidades disciplinares das redes de ensino, de intenções de formação humana e de poucas análises diagnósticas, que não sejam alimentadas por indicadores de avaliações em larga escala.

Em relação às dissertações e teses, uma espécie de fabricação de estudos acadêmicos, que se preocupam com documentos curriculares prescritos, mas constituídos por um sentido interpretativo para a forma como esses incrementam etapas e disciplinas acadêmicas da/na educação básica. Acresce-se a isso, que os autores/produtores estabelecem, no interior dos espaços da produção acadêmica, seus trabalhos como fontes de denúncia e resistência ao desequilíbrio de forças entre os processos de seleção e distribuição de conhecimentos e dos indivíduos que dele participam.

Dito de outro modo, as dissertações e as teses, bem como os documentos curriculares locais analisados no interior delas, de um lado, além de agentes poderosos de divulgação para/dos estudos curriculares, propiciam o acesso aos recursos necessários para o estabelecimento de um grau de racionalidade nos processos de escolarização de Municípios e Estados e; de outro, por oportunizar às dissertações e teses a disponibilização de um “conhecimento poderoso” tratando dos “conhecimentos poderosos”, que figuram nos documentos curriculares, validando uma análise do currículo como resultado de escolhas, que respondem aos interesses manifestos pela diferença, desigualdade ou diversidade.

Essa imagem dos documentos curriculares locais prescritos, em estreita associação com as produções acadêmicas, não é nova, mas, não tornou-se relevante ao ponto de materializar-se em estudos sobre as bases da identificação das características acerca dos ambientes de ensino e aprendizagem, dos conhecimentos selecionados, bem como da distinções no uso desses na organização escolar e nos sistemas educativos.

Por fim, o exercício aqui proposto de de(composição) de uma metodologia de investigação no estudo de documentos curriculares prescritos, acaba por registrar, além do desenvolvimento de uma pesquisa, um processo de condensação das principais problemáticas metodológicas com que se defrontam a comparação desde seu aparecimento, isto é, a combinação adequada e dialética entre os elementos da estrutura e da ação humana, na pesquisa sobre currículos, e entre os da singularidade e a universalidade dos processos educativos sociais. Combinação e dialética que problematizam as raízes metodológicas da comparação, que são indutoras da procura pelo “outro”, tido sempre como “o estrangeiro” sobre o qual se estruturam os argumentos.

## Referências

- Bourdieu, P. (1983). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas*. São Paulo: Papirus.
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.
- Fendler, L. (2013). There Are No Independent Variables in History. In: Popkewitz, T.S. (org). *Revisoning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (p. 223-244). New York: Palgrave Macmillan.
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (2012). *O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação*. In: Cowen, R.; Kazamias A. M. e Ulterhalter, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 264p.
- Silva, M. R. da; Abreu, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.
- Tavares Silva, F.C. (2016). Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 64 jan.-mar, pp. 209-224.
- Williams, R. (2010). *Cultura e materialismo*, São Paulo: Editora Unesp.
- Young, M. F. D. (2007). Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 10 dez 2017.