

“ESTUDOS COMPARADOS” COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DE DOCUMENTOS CURRICULARES PRESCRITOS

“COMPARED STUDIES” AS A METHODOLOGICAL TOOL FOR INVESTIGATION OF PRESCRIBED CURRICULUM DOCUMENTS

Fabiany de Cássia Tavares Silva¹

Christiane Caetano Martins Fernandes²

Resumo: Este texto expõe uma versão do método de comparação intitulada “estudos comparados”, que na condição de ferramenta de investigação, suporta outra representação ou outro design qualitativo de comparação, cruzando as áreas de educação, história da educação e sociologia comparadas. Nessa condição toma forma em um Programa de Pesquisa que analisa documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos, produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais para informar o processo de seleção e distribuição de conhecimentos escolares. Tal exposição, nos limites deste texto, alimenta-se das dissertações e teses como fontes que estudam documentos curriculares e disponibilizam um ‘conhecimento poderoso’, validado pela crença da/na legitimidade das escolhas e de quem as legitima, crença cuja produção torna relevantes os estudos acadêmicos sobre documentos curriculares prescritos.

Palavras-chave: Método; Estudo Comparado; Currículo; Dissertações e Teses.

Abstract: This text presents a version of the comparison method entitled “comparative studies”, which, as a research tool, supports another representation or another qualitative design of comparison, crossing the areas of education, history of education and sociology compared. In this condition, it takes shape in a Research Program that analyzes prescribed curriculum documents, also known as parameters, guidelines, guidelines, references, programs and / or plans, produced by state and / or municipal education networks to inform the selection and distribution process of school knowledge. Such exhibition, within the limits of this text, feeds on dissertations and theses as sources that study curricular documents and they aim to provide ‘powerful knowledge’, validated by the belief of / in the legitimacy of the choices and of those who legitimize them, a belief whose production makes academic studies on prescribed curriculum documents relevant.

Keywords: Method; Comparative Stud; Local Curricular Documents; Curriculum; Dissertations and Thesis.

¹ Pós-Doutora em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: fabiany.tavares@ufms.br

² Acadêmica do Curso de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: christianecmfernandes@gmail.com

1 Introdução

Este texto, de um lado, apresenta uma versão modificada e ampliada de artigo aprovado para a 8ª edição do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa; de outro, expõe uma versão do método de comparação intitulada “estudos comparados”³, que assume a condição de ferramenta de investigação de documentos curriculares prescritos, também conhecidos como parâmetros, orientações, diretrizes, referenciais, programas e/ou planos. Acrescemos, que esses documentos são produzidos por redes de ensino estaduais e/ou municipais para informar o processo de seleção e distribuição de conhecimentos escolares (entendido como política de conhecimento oficial⁴), em um Programa de Pesquisa⁵ desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar.

A condição de versão configura-se por suportar outra representação ou outro design qualitativo da comparação, cruzando as áreas de educação, história da educação e sociologia comparadas. Tal cruzamento tem a pretensão de procurar “reunir o que vulgarmente se separa ou distinguir o que vulgarmente se confunde” (BOURDIEU; CHAMBORENDON; PASSERON, 1975, p. 29) e que “não é suscetível de ser estudado separadamente das investigações em que é empregado” (p. 11).

No tocante aos processos de seleção e distribuição de conhecimentos escolares, análises informam-nos como arbitrários, porque produzidos, particularizados e impostos por uma classe, grupo ou instituição, ao mesmo tempo, que apresentados como natural e universal, legitimando a hierarquia da dominação que alimenta-se da proposição de que não se dá de maneira única, verticalizada ou linear, uma vez que na sociedade existem grupos em disputa. A arbitrariedade reside na ausência de reconhecimento como tal, apresentando-se aos outros como natural, legítima, ignorada (BOURDIEU, 1983).

Apreendemos os documentos curriculares prescritos como objetos de pesquisa, desconstruindo certa configuração discursiva acerca da sua irrelevância, porque os defendemos como portadores de “um conteúdo prefigurado, previsto e controlado por uma força externa preexistente” (WILLIAMS, 2010, p. 45), que assume “[...]”

³ No texto o uso das aspas incide na localização de autoria em contraposição ao uso do vocábulo como próprio das estratégias do método comparado.

⁴ Sinaliza retoricamente o compromisso com uma sociedade igualitária e inclusiva, que encontra na escola e no currículo seu princípio e padrão.

⁵ Tal programa desenvolve-se nos estudos e pesquisas acerca dos documentos curriculares prescritos, bem como em escritas de dissertações e teses orientadas no/pelo Observatório de Cultura Escolar, que perseguem as lutas por significação que constituem as atuais políticas de centralização curricular orientadoras dos documentos curriculares prescritos.

compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p. 103).

Apreendidos como um campo de disputa pela hegemonia⁶ e um espaço de luta e de contradição, que dependente ou não das forças pelas quais se constitui, os documentos curriculares configuram-se como organizador de um sistema de distribuição de conhecimento para cumprir determinadas finalidades sociais. Nessa organização o currículo apresenta-se como resultado das disputas pelo poder, modos de pensar e de produzir o mundo, construindo hegemonias.

Acresce-se a essa apreensão o ‘lugar’ que os documentos 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 pelo desenvolvimento prático dos processos de *ensinoaprendizagem*⁷ em um determinado projeto curricular de uma, também determinada, rede de ensino. Dito de outro modo, de um lado, abrangem tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo. De outro, referem-se exatamente a possibilidade de renovação dos processos de seleção e distribuição de conhecimentos, na perspectiva de desafiar os projetos hegemônicos, que nunca são totais ou exclusivos.

Neste contexto, estamos orientados por um questionamento central: como as dissertações e teses analisam e questionam os documentos curriculares? Para tentar responder a essa questão, assumem a condição de fontes, cuja dinâmica de linguagem é entendida como forma de expressão de representações escolares historicamente constituídas acerca da realidade de aprendizagens vividas por determinados grupos e expressas nos documentos por eles produzidos.

Assim, investigamos 13 dissertações e duas 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 (como construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e redes de ensino.

Os documentos curriculares prescritos analisados em dissertações e teses respondem/resultam de um recorte temporal, orientado pela implantação e análise dos

⁶ Um todo orgânico e relacional, encarnado em aparatos e instituições, que solda em torno a certos princípios articulatórios básicos a unidade de um bloco histórico (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 101).

⁷ Utilizamos essa grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), 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).

A par disso 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’: “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] 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 – espaços no qual têm o direito de acessá-los.

2 Os “Estudos Comparados” como ferramenta metodológica de Programa de Pesquisa

Trabalhamos, na exposição dos “estudos comparados” como ferramenta metodológica, a partir da hipótese de que a comparação, mesmo sofrendo de ‘má reputação’ (NÓVOA, 2005), fomentada por inquirições epistemológicas de antiga extração positivista, ainda nos auxilia na busca pela ‘interpretação/representação do eu-outro’ no conjunto das demandas em jogo.

Isto posto, incursionamos pela exposição do exercício teórico e metodológico fundado no cruzamento de campos e pelo reconhecimento dos discursos e das unidades de análise na construção de indicadores da renovação metodológica. O segundo, o emprego da perspectiva de localizar a autoria e o reconhecimento do seu papel estratégico na retomada das discussões metodológicas sobre a ‘comparação’ no desenvolvimento de pesquisas com documentos curriculares no âmbito do 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. Da mesma forma, as mudanças educacionais não podem ser comparadas

sem um mínimo de análise sobre o sentido histórico do período em que são construídas/propostas.

Dessa forma, deslocamos a referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente subnacionais, intranacionais e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação em níveis nacional e internacional (cf. SILVA, 2016).

Advogamos uma perspectiva estrutural nacional e local das causas e processos, não recorrendo às 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 sob a 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).

Aproximamo-nos desta pressuposição por nossa principal argumentação, isto é, ‘por uma outra interpretação historiográfica’, fundada na comparação entre o nacional, o regional e o municipal, e delimitada por relações de poder e de identidades (em relação ao conhecimento histórico e no desenvolvimento dos discursos/narrativas/gramáticas sincrônicos e diacrônicos).

São sincrônicos, pela ligação com o contexto histórico-social mais amplo e as demais produções num determinado período de tempo, e diacrônicos, pela comparação entre as ‘histórias’ no decorrer dos períodos, permitindo a elucidação das transformações pelas quais projetos de escolarização se identificam a partir do fato fundador, isto é, as reformas administrativas, educativas e curriculares.

Dessa forma, aproximamo-nos 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. Trata-se de 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).

A nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio-histórico, define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também nos 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 uma política de não isenção na escrita da história, o que, para Fendler (2013), significa que estão dadas

[...] a oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatas para análise historiográfica minuciosa. Afinal, como podemos isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa histórica 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 a, e (até certo ponto) dependentes, implacavelmente, das flutuantes contingências históricas de tempo, espaço e poder (FENDLER, 2013, p. 228, tradução nossa)⁸

Dessa forma, as Ciências Sociais, a serviço do exercício de comparação, agregam contribuições ao estudo da transição política, a partir de interpretações sociológicas, para as quais os processos sociais de transformação se ampliam na esfera institucional, penetrando o tecido das relações sociais e da cultura política gestadas, revelando as modificações, que necessitam ser observadas.

A realidade curricular em comparação leva-nos à descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais, que regem os fenômenos sociais. Contudo, tais

⁸ “[...] 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” (FENDLER, 2013, p. 228).

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*, imbricadas na seleção-separação do que será comparado do que será desprezado, como expressão dos conceitos de *campo* e *habitus*, propostos por 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”.

As áreas de comparação, quando eleitas, resultam de corte nosso. Evidentemente elas formam uma totalidade integrada, que muitas vezes ocorrem simultaneamente ou então, seguem um ordenamento diferente, ou então ainda, se apresentam explícitas. A par disso, são compreendidas na inter-relação entre os campos educativo, social, simbólico e cultural. Assim, encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. São 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 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 *habitus* mostra-se 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 são entendidas como um *habitus*, incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias nas relações de força desse campo.

As áreas de comparação, então, passam a ser tomadas como parte da caracterização de um universo discursivo. De um lado, representam a posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos; 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.

3 Análises de dissertações e teses: “estudos comparados” do trato com documentos curriculares prescritos

Utilizamos os “estudos comparados” no exercício de construção de dados sobre análises efetuadas em dissertações e teses na investigação de documentos curriculares prescritos, construídos/publicados por redes de ensino para a educação básica, nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse 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. Compreendemos os diálogos como produtos científicos, como atos políticos, pelo fortalecimento que significam 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: 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 desses critérios, operamos com a seleção a partir dos descritores *currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento* (como construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e *redes de ensino*. Como resultado, totalizamos 13 dissertações e duas teses, a saber:

Quadro 1: Dissertações e Teses

TÍTULOS	AUTORIA/ANO	TITULAÇÃO	IES
Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional	SILVA, Neisi Maria da Guia /2009	Mestrado	UFG
A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola	FERNANDES, José Mauro Marinheiro /2010	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	SILVA, Maria de Lourdes Oliveira Reis da /2009	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	LIMA, Lilian Aparecida/2011	Mestrado	UFJF
O que e como ensinar: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009)	BOIM, Thiago Figueira/2010	Mestrado	PUC/SP
Proposta curricular para educação infantil: (re)significando saberes docentes	SOBRAL, Elaine Luciana da Silva/2008	Mestrado	UFRN
Educação infantil em Piraquara: entre as idéias e as propostas pedagógicas (1993-2004)	MARAFON, Danielle /2007	Mestrado	PUC/PR
A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de balneário Camboriú	SINHORI, Eliane de Fátima Inglês /2011	Mestrado	UNIVALI
As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina	WIGGERS, Verena /2007	Doutorado	PUC/SP
Referencial curricular nacional para educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar	LOPES, Ariene /2011	Mestrado	UNIVALI
O sistema nacional de avaliação básica: vínculos entre avaliação e currículo	BARREIROS, Débora Raquel Alves/2003	Mestrado	UERJ
Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais	SANTOS, Kelly Cristina dos/2007	Mestrado	PUC/SP
Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC	AZAMBUJA, Isabel Spingolon/2008	Mestrado	UFSC
O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais	XAVIER, Gláucia de Carmo/2008	Mestrado	PUC/MG
Inclusão escolar na Pré-Escola: o acesso ao currículo	ANTUNES, Renata Almeida/2008	Mestrado	USP

Fonte: As autoras (2019)

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

Na tentativa de aprofundar a compreensão das questões que emergiram a partir da primeira leitura dos resumos, optamos por contabilizar o uso/a defesa de conceitos, noções ou ideias, com o propósito 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 de um procedimento de categorização, onde são observáveis os fenômenos a serem comparados ou, de outra maneira, onde dá o que será comparado, e do 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*.

Nessa eleição, agregamos conceitos para cada uma das áreas, de forma a localizar nossa leitura sobre *versus* as leituras produzidas pelos autores, ao tratar delas. Assim, abordamos 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, se encontram determinados pelo neoliberalismo. Essa doutrina dá forma ao projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, da construção e da difusão de um novo senso comum, 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 (GIMENO SACRISTÁN, 2011, p. 19-20).

O *conhecimento* é compreendido na possibilidade de colocar em evidência a questão epistemológica, não sob a 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).

A avaliação é uma 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, como essenciais para a concretização de princípios basilares da educação brasileira, da cidadania e da 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).

Esses conceitos são tornados áreas de comparação e evidenciados no debate do campo (no sentido bourdesiano) curricular, expressando um *habitus* revelador do poder simbólico dos currículos prescritos, qual seja, a prescrição como instrumento de dominação, cujos propósitos são desconhecidos, mas interessados nas práticas de ensino, de aprendizagem voltadas aos projetos de formação.

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

Na comparação dessas áreas, tanto as dissertações quanto as teses, por um lado, inserem análises de documentos curriculares publicados por/em municípios e estados brasileiros como parte de discussões sobre a educação e a pedagogia. Por 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. Tais discussões cobrem diferentes áreas de interesse – tais como diferenças nos processos de *ensinoaprendizagem*, eficiência na organização escolar ou sistemas escolares – para as quais realizam análises de padrões ou relações entre diferentes variáveis.

As análises 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, tratam dos documentos como traduções de conhecimentos acessados, tornados acionáveis, baseados em aproximações das 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 com 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.

Nesse 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, em que as composições, 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), mas, seguimos cientes da necessidade de uma forma controlada de questionamento e de aproximação organizada.

4 Notas Finais

A proposição deste texto orienta-se pela exposição de uma versão do método de comparação intitulada “estudos comparados”, tornada uma ferramenta metodológica, que compreende uma infinidade de variações enquanto método e como método, mas distanciada da busca de diferenças e semelhanças entre os universos de análise, mas em microrrealidades educativas, sob a perspectiva de construir macroconclusões de estudos.

A construção de análises retrata dois movimentos que expõem a realidade curricular do/no campo educativo e o reconhecimento de seus processos histórico-sociais. No tocante à exposição da realidade, os documentos curriculares prescritos são analisados a partir de suas contradições e complexidades inerentes aos diferentes contextos políticos e partidários de produção, dos saberes das comunidades disciplinares das redes de ensino, mas orientados por informações de ‘diagnósticos’ fundamentados nas avaliações de larga escala. O segundo movimento está no reconhecimento dos processos histórico-sociais reveladores das intenções da formação escolar e dos determinantes econômicos, políticos, sociais que as alimentam, fundados em um ser biológico, cognitivo desconectado da cultura.

As dissertações e teses são uma espécie de fabricação de estudos acadêmicos, que se preocupam com documentos curriculares prescritos, mas constituídos por um sentido interpretativo para a forma como eles incrementam etapas e disciplinas acadêmicas da/na educação básica. Acresce-se, a isso, que os autores/produtores estabelecem, nos 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 os indivíduos que dele participam.

Dito de outro modo, as dissertações, as teses e os documentos curriculares prescritos, analisados por elas, constituem agentes poderosos de divulgação dos conteúdos, objetos e fontes dos estudos curriculares, propiciando o acesso aos recursos necessários para a configuração dos graus de racionalidade informados/informantes dos processos de escolarização propostos por municípios e estados.

Disponibilizam, ainda, o 'conhecimento poderoso', fruto das análises dos 'conhecimentos especializados' selecionados, distribuídos pelas/nas áreas de conhecimentos, validando uma análise respaldada pelos indícios das escolhas orientadas, no nível dos discursos, pelo enfrentamento da diferença, desigualdade e/ou diversidade próprias da realidade educacional brasileira.

Essa imagem dos documentos curriculares prescritos, em estreita associação com as produções acadêmicas, não é inovadora, mas não se torna relevante a ponto de materializar-se em estudos sobre as bases da identificação das características dos ambientes de ensino e aprendizagem, dos conhecimentos selecionados, e das distinções no seu uso na organização escolar e nos sistemas educativos.

Por fim, o exercício aqui proposto acaba por registrar, além da ferramenta metodológica “estudos comparados”, a superação da ideia de comparação como medição, aproximada da combinação adequada e da dialética entre os elementos da estrutura e da ação humana, sobre o qual se estruturam as diferenças consideráveis no conteúdo da política de conhecimento oficial, entre os estados e/ou municípios na produção de documentos curriculares.

Referências

- ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na Pré-Escola**: o acesso ao currículo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZAMBUJA, I. S. **Currículo de educação popular para a educação infantil**: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó/SC. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BARREIROS, D. R. A. **O sistema nacional de avaliação básica**: vínculos entre avaliação e currículo. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BOIM, T. F. **O que e como ensinar**: proposta curricular, materiais didáticos e prática de ensino nas escolas públicas estaduais em São Paulo (2008-2009). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política Sociedade) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, P., CHAMBORENDON, J.C., PASSERON, J.C. **El Ofício de Sociólogo**. Buenos Aires: Siglo Veinteuno Ed., 1975.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria Ensino Fundamental, 1998. 126p.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dez. 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação, Câmara Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução nº 04, de 13 jul. 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação, Câmara Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste e efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Belgique: De Boeck Université, 2000.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

FENDLER, L. There Are No Independent Variables in History. *In*: Popkewitz, T.S. (org). **Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 223-244.

FERNANDES, J. M. M. **A proposta curricular do estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. 2. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LIMA, L. A. **Ensino fundamental de nove anos: repercussões da lei n 11.274/2006 na proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

LOPES, A. **Referencial curricular nacional para educação infantil: uma proposta integradora ou interdisciplinar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

MARAFON, D. **Educação infantil em Piraquara: entre as idéias e as propostas pedagógicas (1993-2004)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

NOVOA, A. Vers un Comparatisme Critique. Regards sur l'éducation. Colaboração de T. Yariv-Mashal. **Cadernos Prestige**, Lisboa: Educa, n. 24, 2005.

- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio./ago. 2009.
- PEREYRA, M. A. Por otros usos de la comparación. **Revista de Educación**. Madrid, número extraordinário, p. 25-76, enero. 1990.
- POPKEWITZ, T. *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. **New York & London**: Teachers College Press, 1998.
- POPKEWITZ, T. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 467-487.
- REIS DA SILVA, M. de L O. **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**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, K. C. dos. **Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SILVA, F. C. T.; FERNANDES, C.C.M. De(compondo) uma metodologia de investigação no estudo de documentos curriculares prescritos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 8., 2019, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Ludomedia, 2019.
- 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**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008.
- SILVA, N. M. da G. **Diretrizes curriculares do município de Goiânia no contexto de uma política curricular nacional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SINHORI, E. de F. I. **A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de balneário Camboriú**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.
- SOBRAL, E. L. da S. **Proposta curricular para educação infantil: (re)significando saberes docentes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- WIGGERS, V. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- XAVIER, G. de C. **O currículo e a educação inclusiva: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101 set./dez. 2007. p. 1287-1302. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 10 dez. 2017.

Recebido em: 30 de janeiro de 2020.

Aceito em: 11 de março de 2020.