



**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO *LÓCUS* DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO
SOBRE CURRÍCULO NO NORDESTE DO BRASIL¹**

**THE POSTGRADUATION AS LOCUS OF KNOWLEDGE PRODUCTION ON
CURRICULUM IN NORTHEASTERN OF BRAZIL**

SALVINO, Francisca Pereira
Doutora em Educação pela UERJ
Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Departamento de Educação





RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as condições de produção e circulação do conhecimento no campo do currículo em universidades situadas no Nordeste, em seus arranjos e enredamentos com a política nacional de pós-graduação. Pelos propósitos que apresenta, a abordagem teórico-metodológica situa-se na vertente pós-estruturalista, tomando como referências pensadores como Ball (2001), Bhabha (2007), Foucault (2008), Gadelha (2009), Burity (2008), Laclau (2002; 2009), Lopes (2005; 2006), Mainardes (2006). Esse referencial permite uma análise mais condizente com as demandas, exigências e complexidades da sociedade atual, haja vista voltarem-se à diferença, à cultura, ao hibridismo, à resistência. Nessa perspectiva, sustento o argumento de que a produção do conhecimento e uma circulação mais equânime dessa produção ocorrerão, na medida em que as padronizações e pretensões universalizantes, bem como os processos de subjetivação e particularização inerentes à política de pós-graduação favoreçam a interculturalidade, ou seja, intensifique os fluxos de conhecimento entre diferentes regiões, locais, pessoas e grupos sem discriminação negativa.

Palavras chave: produção de conhecimento – nordeste – interculturalidade

ABSTRACT

This work aims to analyze the conditions of the production and circulation of knowledge in the field of the curriculum in the universities located in Northeast, in its arrangements and entanglements with the national policy of graduate studies. For the purposes they present, the theoretical and methodological approach is located in the poststructuralist side, taking as reference the thinkers such as Ball (2001), Bhabha (2007), Foucault (2008), Gadelha (2009), Burity (2008), Laclau (2002; 2009), Lopes (2005; 2006), Mainardes (2006). This reference allows an analysis more consistent with the demands, and complexities of the current society, considering they will return themselves to the difference, culture, hybridism, resistance. In this perspective, I sustain the argument of that the production of knowledge and a more equitable circulation of this production will occur as the universalizing standardizations and claims as well as the processes of subjectivity and particularization inherent to the policy of graduate studies will favor the interculturality, in other words, they will identify the flows of knowledge among regions, locations, people and groups without negative discrimination.

Keywords: production of knowledge – northeast – interculturality





1. INTRODUÇÃO

Nesse artigo, objetivo analisar as condições de produção e circulação do conhecimento no campo do currículo em universidades situadas no Nordeste. A partir desse objetivo, sustento o argumento de que a produção do conhecimento e uma circulação mais equânime dessa produção ocorrerão, na medida em que as padronizações e pretensões universalizantes, bem como os processos de subjetivação e particularização inerentes à política de pós-graduação favoreçam a interculturalidade, ou seja, intensifiquem os fluxos de conhecimento entre diferentes locais, regiões, pessoas e grupos sem favorecimentos e/ou discriminações negativas.

Para a análise recorro à abordagem pós-estruturalista e, mais especificamente, à teoria do discurso, numa perspectiva desconstrucionista. O pós-estruturalismo vem ganhando notoriedade desde os anos 1970, inicialmente direcionada aos estudos linguísticos e antropológicos e mais recentemente, aplicada a várias áreas de conhecimento, dentre as quais, a educação e o currículo. Esta abordagem trabalha com ênfase na linguagem e no discurso como sistema de significação, entendendo os significados como algo construído social e culturalmente e não como consequência de mera vinculação a um objeto que exista fora do campo de significação.

A teoria do discurso favorece uma compreensão dos processos de identificação e diferenciação como resultado de demandas políticas e de relações descentradas, não fixas, contingenciais. Desse modo, as identidades de intelectuais acadêmicos e curriculistas nordestinos não existem enquanto formações essencializadas ou naturalizadas. Porém, existem enquanto resultado de relações de poder, de negociações que se estabelecem a partir de demandas e discursos diversos através dos quais demandas particulares (locais e/ou regionais) se articulam a outras demandas (regionais, nacionais e internacionais), constituindo formas hegemônicas de discursos, reivindicações e representações políticas. Nesta perspectiva, a produção de conhecimento é entendida como tradução cultural, enredada em práticas/regimes de verdade e subjetivação, mas que opera de modo ambivalente, (des) localizando os discursos no espaço/tempo de fronteira entre o global e o local/regional. Assim sendo, entendo os termos Nordeste e nordestinos como formações discursivas culturalmente





construídas, de onde se depreende a impossibilidade de pensá-los como unidades essencializadas, naturalizadas, objetivadas.

Quanto à metodologia, Veiga-Neto (1996) lembra que não há uma perspectiva metodológica privilegiada a partir da qual possamos ver e entender a realidade social, cultural, econômica, educacional etc., como não faz sentido pretender estabelecer princípios universais para sempre válidos. Ao contrário, o que interessa é problematizar as certezas, as declarações de princípios, incluindo tudo que pensamos sobre nossas ações e tudo que fazemos. Isto é possível pela lógica da desconstrução que consiste, segundo Ceia (2010), em método ou processo de análise crítico-filosófica e tem como objetivo a crítica ao pensamento ocidental e a sua tendência para o logocentrismo, incluindo a crítica a certos conceitos naturalizados e tidos como estáveis pelo referido pensamento. A crítica desconstrucionista direciona-se ao estruturalismo na análise textual, inscreve-se no movimento pós-estruturalista, que tem como referência principal o filósofo e linguista Jacques Derrida, seu idealizador. Ceia (2010) esclarece que desconstruir um texto significa fazer com que suas palavras subvertam as próprias suposições desse texto, reconstruindo os movimentos paradoxais dentro de sua linguagem e desestabilizando os sistemas de verdade que os sustenta.

Os sentidos da desconstrução mencionados corroboram o entendimento de que os processos decisórios se realizam no momento exato da intensificação da disputa, do impasse, da necessidade e da possibilidade de fechamento de uma estrutura ou da institucionalização de um elemento, momento em que se encontra uma tensão entre internalidade e externalidade, porém que não exclua a heterogeneidade (LACLAU, 2002).

Na perspectiva da desconstrução, segundo Laclau (2002), os sentidos naturalizados, ou seja, tidos como legítimos que impregnam os documentos são postos sob suspeita, são problematizados e elevados à condição de dispersão até que se chegue a um ponto de indecidibilidade em que decisões tenham que ser tomadas. Nesse ponto, a estrutura discursiva se fecha por determinado tempo (variável), produzindo-se significados que possam justificar tais decisões e formas de fechamento. Dessa forma, o significante *desconstrução* condensa os sentidos correntes de desconstruir (desmontar, desfazer), construir e reconstruir.





2. POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO, FORMAÇÕES DISCURSIVAS HEGEMÔNICAS E AVALIAÇÃO

Os pressupostos discursivos da homogeneidade, linearidade, verticalidade que, tradicionalmente, permeiam as análises políticas curriculares vêm sendo problematizados e retrabalhados por estudiosos como Ball (2001), Mainardes (2006), Lopes (2004), Macedo (2006), numa perspectiva pós-estruturalista. Esses autores defendem que as políticas educacionais e curriculares se realizam em contextos circulares que se inter-relacionam conforme um processo complexo e contraditório que envolve, necessariamente, negociações e múltiplas influências, onde algumas são entendidas como mais legítimas do que outras, mas não pré-determinadas. Como afirma Lopes (2005, p. 71), “mesmo dentre aquelas que são legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações, reinterpretações na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas”.

A propósito da melhoria da qualidade da educação e da definição de diretrizes e parâmetros de qualidade, a década de 1990 foi marcada por eventos internacionais dos mais diferentes matizes, envolvendo autoridades representativas de vários países e organismos internacionais, dentre os quais o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BIRD), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Ao nível da Educação Superior, os principais eventos foram as Conferências Mundiais de Educação Superior, acontecidas em Paris nos anos de 1998 e 2009 e as Conferências Regionais (Cartagena das Índiasⁱⁱ, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucarest e Cairo), que antecedem as mundiais. Esses eventos se configuram como contextos de influência, a partir dos quais são produzidos discursos e propostas hegemônicas, referentes aos direitos universais de acesso e qualidade da Educação Superior.

Nesse contexto, a educação e, conseqüentemente, o currículo reafirma seu *status* de setor estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Nessa direção, a política educacional adotada no Brasil no período enfatiza a necessidade da formação docente em nível superior e propõe, dentre outras coisas, a ampliação da graduação e da pós-graduação; a





qualificação profissional em todos os setores da sociedade e das Instituições de Ensino Superior; o fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional, convergindo com as demandas e possibilidades de minimização das assimetrias regionais. Propõe, ainda, programas de investimento na pós-graduação, disponibilização de recursos, tanto no fomento do CNPq, para apoiar jovens pesquisadores em regiões de menor “massa crítica”, como na fonte do tesouro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), para expandir os grupos emergentes de maior competência que necessitam de apoio institucional, conforme previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2005).

Lopes (2006) e Mainardes (2006), estudiosos do ciclo de políticas, afirmam que o ciclo enceta com três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência consiste nas situações em que as políticas são pensadas inicialmente e os discursos políticos são construídos, a partir de disputas, negociações e influências de múltiplas redes sociais internas e externas, constituídas dentro e em torno de partidos, governos e legisladores. Nesse contexto, comissões e grupos representativos podem se apresentar como lugares de articulação e de influência na legitimidade e formação dos discursos políticos.

O segundo contexto é o da produção de textos políticos, que frequentemente estão articulados com interesses e com a linguagem do público mais geral, diferentemente do contexto de influência, que se articula com interesses mais restritos e com ideologias dogmáticas. Os textos políticos são, portanto, representações da política e assumem formas diversas, como a legislação, pareceres, planos, comentários formais ou informais, diretrizes curriculares, materiais de divulgação que também resultam de negociações, disputas e acordos. O terceiro contexto situa-se no âmbito da prática, é aquele no qual a política é implementada e vivenciada, não necessariamente sob os pressupostos em que foi construída, mas a partir do entendimento do seu público alvo. Conforme Mainardes (2006), neste contexto a política está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, de modo que os professores e demais profissionais das escolas exercem um papel ativo e suas formas de pensar e agir têm sérias implicações para o processo de implementação das políticas.





A política educacional adotada no Brasil no período enfatiza a necessidade da formação docente em nível superior e propõe, dentre outras coisas, a ampliação da graduação e da pós-graduação; a qualificação profissional em todos os setores da sociedade e das Instituições de Ensino Superior; o fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional, convergindo com as demandas e possibilidades de minimização das assimetrias regionais. Propõem, ainda, programas de investimento na pós-graduação, disponibilização de recursos, tanto no fomento do CNPq, para apoiar jovens pesquisadores em regiões de menor “massa crítica”, como na fonte do tesouro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), para expandir os grupos emergentes de maior competência que necessitam de apoio institucional, conforme previsto no Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2005).

De acordo com o ciclo de políticas, a definição das políticas de pós-graduação não tem um centro fixo ou pré-determinado, o que possibilita analisar o problema em seus aspectos particulares, bem como suas várias possibilidades e limitações, que se delineiam nos percursos de formulação, efetivação e reformulação contínua, o que desautoriza pensar que a política de pós-graduação como consequente apenas de macro políticas, definidas nos contextos internacionais. As proposições políticas são reinterpretadas e ressignificadas nos demais contextos, além de sofrerem influências de condições, interesses e demandas locais/regionais.

No contexto da produção de textos políticos (segundo contexto), por exemplo, as proposições políticas para o ensino superior advogam a favor da eficiência, da produtividade, da avaliação sistemática e da regulação dos resultados como pressupostos básicos à consolidação da pós-graduação. No contexto da prática, a questão do gerenciamento em vigor consolida a lógica da representação, na qual, determinados sujeitos são investidos do poder de falar e de decidir em nome dos outros, encarnando um conjunto de identidades e subvertendo a sua própria, o que implica no reconhecimento do deslocamento das identidades como princípio democrático.

Esclarece Laclau (2009) que o papel da representação, que esteve parcialmente em outras sociedades e em outros momentos, atualmente é inteiramente perceptível, de modo que não podemos escapar aos processos representativos e as alternativas democráticas têm que ser





construídas pela multiplicação dos pontos a partir de e em torno dos quais opera a representação. O papel do representante excede a mera transferência de interesse, pois fala de um lugar que é diferente do lugar do representado, constituindo-se enquanto vazio, cujo preenchimento consiste numa necessidade e numa impossibilidade. Ou seja, consiste num jogo indecível “que organiza uma variedade de relações sociais, mas cujo funcionamento não pode ser fixado num mecanismo racionalmente concebível” (LACLAU, 2002, p. 8), nem previamente determinado. Porém, decidido no momento em que a disputa se exaure, por diversas razões e no momento em que as decisões necessitam ser tomadas. Ocorre, então, um momento de fechamento (provisório) da estrutura, sempre propensa a deslocar-se novamente.

Assim, órgãos colegiados representativos de várias instâncias e/ou segmentos educacionais, com poderes consultivos e deliberativos são criados e/ou ressignificados, como ocorreu com o Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por grande parte das decisões que afetam a pós-graduação. Este “talvez mais do que outras instâncias sociais situadas na esfera pública, é, pois, permeada de tensões e conflitos que se aguçam em determinadas circunstâncias e se amainam em outras” (WEBER, 2002, p. 93). Suas proposições e determinações incidem diretamente nas formas de gerenciamento, interferindo localmente na formulação e condução de cursos e programas, que deverão representar os anseios, interesses e necessidades das populações em suas especificidades, mas em observância às demandas nacionais e internacionais.

O CNE é composto por duas câmaras, uma voltada à Educação Básica e outra voltada a Educação Superior. A segunda Câmara, criada em 1996, configura-se como espaço de disputas e de confrontos no âmbito da formulação de um conceito de qualidade da formação em nível superior e no estabelecimento de indicadores compatíveis com essa concepção, como ressalta Weber (2002). Na câmara as concepções e deliberações acerca de temas e problemas educacionais contemporâneos (internacionais, nacionais, regionais) resultam de amplos e acirrados processos de negociação, através das quais determinadas formulações discursivas se hegemonizam. No CNE, os procedimentos deliberativos podem ser internos (reuniões) e externos (conferências, audiências públicas, reuniões interinstitucionais e outros), frequentemente recorrendo ao consenso e raramente ao voto. Atualmente a Câmara de Educação Superior é composta por 12 membros, presididos por Paulo Speller (UFMT) e





Paulo Monteiro Barone (UFJF) e nenhum dos membros é representante de universidades nordestinasⁱⁱⁱ.

Outros importantes órgãos consultivos e deliberativos de caráter regulatório são a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com três conselheiros indicados pelo presidente do Brasil e pelo Ministro da Educação e três por entidades do setor educacional, sendo um da Universidade Federal do Ceará (UFC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), que reúne sócios institucionais (cursos, programas e outros) e individuais (professores, estudantes) com a finalidade de fortalecer a pós-graduação e a pesquisa e está estruturada em dois campos: fórum de coordenadores dos programas de pós-graduação e grupos de trabalho temáticos, sendo que um dos coordenadores atuais é da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); a Associação Nacional pela Formação dos Docentes (ANFOPE), com 12 dirigentes, sendo um representante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e outro da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nesses espaços se situam as negociações e articulações relacionadas à formulação e implementação das políticas que se corporificam em textos e discursos como nos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Nesses textos/discursos ganham destaque a necessidade de redução das assimetrias regionais como as do Nordeste, cujos indicadores a colocam numa situação de precariedade, pobreza e atraso e, por consequência, preconceito, discriminação, desconsideração das diferenças. Ancorada nessa política, cresce a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; os sistemas de regulação e classificação; a preocupação com certificação e titulação; os eventos voltados à difusão e veiculação da produção acadêmico-científica e um sistema de cotas para favorecer negros e deficientes.

Apesar dos discursos e medidas tomadas em função da redução das assimetrias regionais, o panorama continua bastante desigual. De acordo com dados da CAPES (BRASIL, 2010) o levantamento de distribuição dos cursos ainda mantém a concentração na região Sudeste, de modo que apenas a referida região concentra 52% dos cursos, enquanto Sul briga 20, a região Nordeste 16,85%, a Centro-oeste 6,89% e a Norte 4,13%. A distribuição





dos cursos tem se modificado nas últimas décadas, apresentando uma sensível descentralização com relação às regiões Sudeste e Sul, mas ainda assim permanece bastante concentrada. Em decorrência desta concentração, as instituições do Sudeste titularam 67.626 doutores no período de 1996 a 2008, o que corresponde a 77,7% dos 87.063 titulados no Brasil nessa categoria, enquanto o Sul titulóu 10.899; o Nordeste 5.761; o Centro-oeste 2.138; e o Norte 639. No tocante à avaliação dos programas, os conceitos mais elevados estão concentrados na referida região, conforme o Gráfico a seguir.

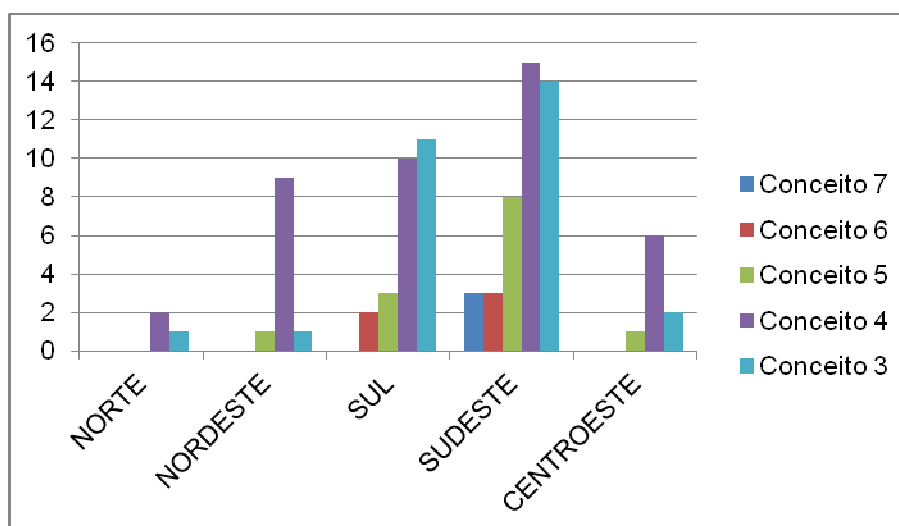


Figura 1 – Gráfico: Distribuição de conceitos por regiões

Fonte: A autora, a partir dos dados disponíveis em www.capes.gov.br.

Esses dados, dentre outros, estão associados a um quadro de assimetrias que compromete a qualidade da pós-graduação, com sérias implicações para o desenvolvimento regional, nacional e de própria educação superior. Para minimizar esse quadro, os órgãos coordenadores e financiadores do setor têm realizado intervenções, como por exemplo, a criação de vinte e seis fundos setoriais, a partir de 1999, através da financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), para investimento em C&T. Esses fundos são considerados instrumentos de política de integração nacional já que, pelo menos, 30% dos recursos são destinados obrigatoriamente às regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Todavia, 70% dos recursos permanecem concentrados nas regiões Sul e Sudeste. Nenhum dos fundos destina-se





exclusivamente à educação e apenas o fundo setorial para o Semiárido destinam-se à região Nordeste.

Numa análise dos programas de fomento à pesquisa diretamente ligada à educação, constata-se o favorecimento de universidades, cursos e/ou programas nordestinos com os investimentos. Contudo, os critérios de padronização e excelência tendem a manter as assimetrias como se encontram na atualidade. O Programa de Excelência da Pós-Graduação (PROEX), por exemplo, destinado a programas com conceito 6 e 7, em 2007, contemplou apenas dois programas de educação (PUCRIO e USP) e três de uma universidade nordestina, a UFPE (Física, Psicologia Cognitiva e Química). Os programas que atendem a região Nordeste são o Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF), que financia programas de formação interinstitucionais (MINTER e DINTER). Isto demonstra mais esforços na consolidação e ampliação do que na garantia do padrão de excelência internacional.

Como revela a avaliação de programas realizada pela CAPES (BRASIL, 2011), nenhum programa de educação da região conseguiu alcançar conceito 6 ou 7, considerados de excelência. Para avaliação do triênio 2007-2009, a comissão da área da educação foi composta por 30 representantes, sendo 15 da região Sudeste, 5 da Centro-oeste, 4 da Norte, 3 da Nordeste e 3 da Sul. As fichas, assim como os pareceres, são os mais “padronizados possível para garantir tratamento igual a todos os programas e facilitar um olhar comparativo entre eles, bem como uma visão global sobre a situação da área” (BRASIL, 2005, p.3).

De acordo com relatórios da CAPES (BRASIL, 2011), a avaliação do triênio 2007-2009, realizada em agosto de 2010, resultou em 3 programas com indicação de conceito 7 (UERJ, PUC-RIO e UFMG); 5 com indicação 6 (UNISINOS, UFSCAR-EE, USP, UFF e PUC-RS); 13 com indicação 5 (UFRN, UFES, UFRJ, UFU, UFSCAR, UNICAMP, UNESP/MAR., PUC/SP, UNIMEP^{iv}, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG). Apenas 8 universidades (UNISINOS, UFU, PUCRS, UFRN, UFPR, UFRGS, UFPEL e UFG) que não estão localizadas no sudeste, figuram dentre as 21 primeiras colocadas. Conforme o referido relatório, das demais, 42 ficaram com indicação 4 e 29 com indicação 3, em um total de 92 programas. Os programas situados no Nordeste ficaram com as seguintes indicações:





INSTITUIÇÃO	ANO DE INÍCIO MESTRADO-DOCTORADO	CONCEITO
UFRN	1978-1994	5
FUFUPI ^v	1991	4
UFC	1977-1994	4
UECE	2003	4
UFPB	1977-2003	4
UFPE	1978-2002	4
UFAL	2001	4
FUFSE ^{vi}	1994-2008	4
UFBA	1972-1992	4
UNEB	2001-2009	4
UFMA	1988	3

Quadro 1 - Avaliação dos programas de universidades nordestinas - 2010

Fonte: A autora, a partir dos dados da CAPES (BRASIL, 2011).

O conceito 5 é atribuído ao programa considerado muito bom (MB), 4 aos considerados bons e 3 aos regulares. Aspectos como ordem cronológica de criação dos programas, crescimento industrial ou populacional (desenvolvimento econômico) dos estados não parecem determinantes exclusivos para classificação dos programas. Programas recentes como o da UFRN, por exemplo, figuram em colocação melhor do que UFBA ou, nos casos de universidades com apenas mestrado, FUFPI e UFAL figuram em colocações melhores do que UFMA. Essa classificação, contudo, resulta de um sistema de avaliação que toma como principal critério a produção discente (dissertações e teses) e docente (artigos), com publicações em periódicos qualificados pela CAPES, conforme padrão de qualidade internacional.

Nesse sentido, há uma clara pretensão à universalização, padronização, homogeneização e objetivação da produção, numa lógica globalizante, o que implica a pretensão de condução e regulação dos modos de pensamento e ação dos profissionais, individual e coletivamente. Isto inscreve a política num regime de verdade segundo uma





racionalidade neoliberal, denominada por Foucault (2006) de governamentalidade. A concepção de governamentalidade refere-se à ligação semântica de governar (*gouverner*) e modos de pensamento (*mentalité*), o que não é possível fora de uma racionalidade política que ligue tecnologias de poder a processos de subjetivação (LEMKE, 2010).

Considero que a referida política se configura como um conjunto de estratégias, mecanismos, técnicas e formas de regulação engendradas por uma governamentalidade neoliberal, fundamentada no liberalismo de governo, conforme Foucault (2008). Segundo o filósofo, essa forma de governo consiste em uma forma de governamentalidade que se alastra a todas as esferas da vida, no momento em que desenvolvem e operam com novas técnicas de governo da população e dos indivíduos, ou seja, uma governamentalidade assentada numa razão de Estado que é o liberalismo. Esta razão se mantém na base da organização dos Estados neoliberais, porém com uma série de ajustes e conformações a depender da posição que ocupa na cadeia produtiva mundializada. Apesar da mesma base doutrinária, os efeitos e implicações do paradigma neoliberal são dissonantes e diferem conforme o país ou região (Europa, América do Norte ou América Latina).

Em certa medida, a política de pós-graduação destinada à correção das distorções e assimetrias regionais, à ampliação e elevação dos programas ao conceito de excelência internacional, confirma os argumentos de Gadelha (2009), posto que implica conduzir/governar os destinos das populações universitárias brasileiras e nordestina em particular, rumo a formas de desenvolvimento globalizantes ou universalizantes, inserção no mundo do trabalho e adoção de modos de vida e de pensamento compatíveis a essas finalidades.

Nesse movimento, considero que as comunidades acadêmicas, dentre as quais as nordestinas, como atores sociais que pretendem posicionar práticas discursivas na articulação hegemônica. Essa pretensão objetiva transformar uma dada realidade ou situação, qual seja: o baixo nível de desenvolvimento da pós-graduação frente ao padrão de excelência pré-estabelecido pela sociedade e pelas comunidades acadêmicas em resposta às demandas nacionais, regionais e internacionais.

Considero, então, a partir de Laclau (2002), que a universalização ou globalização apenas se realiza com e a partir da diferenciação, do particularismo, da localização dos





fenômenos, o que remete às respostas à concepção de hegemonia. Esta se refere à capacidade que uma demanda ou identidade demonstre de interpelar (representar) um conjunto de outras demandas e identidades de maneira que elas se reconheçam como parte daquela, permitindo-lhes falar em seu nome, ou seja, trata-se de um processo de universalização do particular através de articulações hegemônicas (BURITY, 2008). Este processo consiste no fechamento momentâneo da estrutura, na constituição de sujeitos (coletivos ou individuais) e na fixação de sentidos e significados sempre atravessados por relações de poder que também se deslocam o tempo todo, por isso, a necessidade de investigar o que as retém ou intensifica e em que direção o faz.

É importante ressaltar que o reconhecimento de que as políticas de pós-graduação estão inscritas em certos regimes de verdade e subjetivação não significa subordinação absoluta das identidades particulares ao jogo político, nem determinação das suas posições de modo definitivo. Ao contrário, elas se deslocam e se entrecruzam continuamente, produzindo novas formas de significação, novos efeitos de verdade e novas práticas, compondo um ciclo contínuo no qual são desenvolvidas recontextualizações por processos híbridos. Com relação à produção de conhecimentos no campo do currículo, como analisa Lopes (2005), essas recontextualizações expressam a negociação de sentidos e significados capazes de produzir uma política ambivalente, na medida em que os contextos produtores de textos e discursos são múltiplos – Estado, governos, comunidades escolares e acadêmicas, mercado editorial etc. Por vezes, os textos políticos não determinam as práticas, bem como as políticas internacionais não determinam uniformemente políticas nacionais ou regionais, porém estas se desdobram em situações que envolvem relações de poder, regulação e resistência.

Como analisa Eagleton (1997), se os discursos e práticas hegemônicas estão enredados em jogos de linguagem, é preciso lembrar que quase sempre a linguagem é ideológica, não no sentido de falseamento da realidade, discurso interessado ou efeitos persuasivos. Mas, enquanto “processo pelo qual os interesses de um certo tipo são mascarados, racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder político” (EAGLETON, 1997, p. 178). Assim sendo, é imprescindível perceber as formas de inscrição dos discursos politicamente hegemônicos em suas particularidades e na sua dimensão deslocada e desconstrutiva. Parafraseando Sales Jr. (2008), afirmo que é fundamental para a





prática hegemônica estabelecer sobre as linhas de variação contínua, os pontos de divergência, e reconduzir, a partir deles, os modos de vida a um plano em que formas opostas possam ser confrontadas. Apenas a presença de uma vasta região de elementos flutuantes e sua possível articulação a campos opostos é o que constitui o terreno que permite definir uma possível prática social hegemônica.

3. O CONHECIMENTO PRODUZIDO NO CAMPO DO CURRÍCULO EM UNIVERSIDADES NORDESTINAS

Mediante os referenciais e condições supracitadas, bem como frente aos desafios contemporâneos cresce a valorização do campo do currículo no Brasil, contudo, não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra referida (MOREIRA, 1997; MACEDO, 2006). Desse modo, as divergências e a profusão de definições resultam em um variado e extenso leque de temas, questões e concepções que oscilam, sendo ora reducionistas e/ou opositoras, ora amplas e/ou fluidas, excessivamente. Nos cenários atuais, o campo do currículo tornou-se extremamente sedutor e fecundo para os pesquisadores na área da educação, o que justifica como afirma Macedo (2008, p. 13) o “*empoderamento* (grifo do autor) do currículo enquanto definidor dos processos formativos e de suas concepções”.

Essa tendência tem sido percebida também em pesquisas realizadas em universidades situadas no Nordeste do Brasil na área de educação. Segundo dados da CAPES (BRASIL, 2010), nessas universidades foram contabilizadas 934 dissertações em universidades federais (UFPB, UFBA, UFRN, UFPE, UFC, UFMA, UFAL, FUFSE, FUFPI) e 362 teses (UFPB, UFBA, UFC, UFPE, UFRN)^{vii}, totalizando 1.296 produções ao todo, no período de 2004 a 2007. Do número de dissertações, 31 (3,3%) estão diretamente relacionadas a currículo e 132 (14,1%) apresentam temáticas afins^{viii}, enquanto do número de teses, 14 (3,8%) estão diretamente relacionadas a currículo e 70 (19,3%) apresentam temáticas afins. Em síntese: das 1.296 dissertações e teses concluídas no período, 247 (19%) estão direta ou indiretamente relacionadas a currículo, o que confirma a valorização da referida área.

Na região Nordeste, apenas em 2007, foi registrado pela CAPES, catorze projetos de pesquisas, diretamente relacionados a currículo e vinte e sete com temáticas afins^{ix}, em





universidades federais^x. Foram registrados ainda oito grupos de pesquisa sobre currículo em universidades federais na página *on line*, “Diretórios dos Grupos de Pesquisa do Brasil”, do CNPq^{xi}.

Esse quadro coloca em evidência o trabalho de intelectuais acadêmicos que se encontram enredados em um campo de produção cultural, portanto intrinsecamente político e social (LOPES; MACEDO, 2004). Esse campo é responsável pela compreensão dos conhecimentos escolares e das experiências de aprendizagens como mediações pedagógicas implicadas com a função social da escolarização e com processos de ensino e aprendizagem.

Com relação aos aportes teórico-metodológicos adotados por curriculistas nordestinos e para conhecer melhor as formas de circulação do conhecimento sobre currículo no Nordeste, procurei identificar os principais eventos da região. Foram identificados os seguintes: Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do Grupo de Pesquisa FORMACCE (SIEPE/UFBA), que teve sua segunda edição em 2010; Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares, realizado pelo Grupo de Estudos em Políticas Curriculares (GPPC/UFPB), que teve sua quinta edição em 2011.

Numa lista de 206 eventos da área de educação qualificados em 2007, nos estratos A, B e C, apenas o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) foi identificado no Qualis Eventos da CAPES como Nacional B (QUALIS EVENTOS, 2012). O EPENN consiste em um dos eventos nacionais de pesquisa em educação mais antigos do Brasil, pois se realiza desde os anos 70 (EPENN, 2011). Reúne pesquisadores da área educacional e afins com o objetivo de socializar a produção de conhecimento no campo educacional e fortalecer os programas de pós-graduação em educação do **Norte e Nordeste**. É um encontro bianual, vinculado à ANPED e ao FORPRED-N/NE. Foram consultados os anais do Grupo de Trabalho sobre currículo (GT 12) das três últimas edições do encontro, ocorridos em 2007 (Maceió/AL), 2009 (João Pessoa/PB) e 2011 (Manaus/AM), sendo esta sua vigésima edição em 2011. Em cada uma das três edições analisadas foram publicados 44 trabalhos completos. Neles foram identificados os autores mais citados nos textos dos participantes, conforme resultados sistematizados na Tabela seguinte.





EPENN 2007		EPENN 2009		EPENN 2011	
AUTORES	QUANT.	AUTORES	QUANT.	AUTORES	QUANT.
FREIRE, Paulo	17	SILVA, Tomaz Tadeu	19	MOREIRA, A. F.	16
SILVA, Tomaz Tadeu	17	APPLE, Michael	11	SILVA, Tomaz Tadeu	14
MACEDO, Roberto S.	9	FREIRE, Paulo	11	FOUCAULT, Michel	13
SACRISTÁN, Gimeno	9	MACEDO, Roberto S.	11	SACRISTÁN, G.	10
MORIN, Edgar	8	MOREIRA, Antonio F.	8	LOPES, Alice C.	9
APPLE, Michael	8	SACRISTÉN, Gimeno	8	BARROS, Manoel	8
MOREIRA, Antonio F.	8	DELEUZE, Gilles	8	GOODSON, Ivor	8
BOURDIEU, Pierre	7	LOPES, Alice C.	8	SANTOS, Boaventura	7
BRZEZINSKI, Iria	6	GIROUX, Henri	8	APPLE, Michael	7
LIBÂNEO, José C.	6	FOUCAULT, Michel	7	MACEDO, Roberto S.	7
FOUCAULT, Michel	5	JOSS, Marie-Christine	6	NOVOA, Antonio	6
COSTA, Marisa V.	5	FRIGOTTO, G.	6	DELEUZE, Gilles	5
LOPES, Alice C.	5	SANTOS, Boaventura	4	ARROYO, Miguel	5
GIROUX, Henri	4	SAVIANI, Dermeval	4	VEIGA-NETO, Alfredo	5
SANTOS, Boaventura	4	HALL, Stuart	4	CORAZZA, Sandra	5
FISCHER, Rosa M.	4	MACEDO, Elizabeth	4	COSTA, Marisa V.	5
		BALL, Stephen	4	HALL, Stuart	4
				PACHECO, José	4
				GIROUX, Henri	4
				FROES, Burhan	4
				VEIGA, Ilma Passos	4
				MORIN, Edgar	4

Quadro 2 – Autores mais citados no GT currículo

Fonte: Anais do EPENN, disponível em CDrom.

No EPENN de 2007, dos 16 autores mais citados, 7 eram estrangeiros e 9 nacionais, sendo 2 nordestinos (Paulo Freire e Roberto Sidney). Em 2009, dos 17 mais citados, 9 eram estrangeiros e 8 nacionais, sendo dois nordestinos (Paulo Freire e Roberto Sidney). Em 2011, dos 22 mais citados, 12 eram estrangeiros e 10 nacionais, sendo apenas 2 nordestinos (Roberto Sidney e Terezinha Froes Burhan). Nos três últimos EPENNs apenas os nordestinos Paulo Freire, Roberto Sidney e Terezinha Froes figuram entre os autores mais citados dos





eventos. Todavia, é importante fazer uma ressalva com relação aos estudiosos: as produções de Paulo Freire transcendem o Nordeste e, apesar de seus trabalhos iniciais, na década de 1960 terem sido desenvolvidos no Nordeste, ele se projetou nacionalmente a partir do Sudeste e mesmo do exterior, onde atuou e tornou-se conhecido por ocasião do seu exílio durante a Ditadura Militar no Brasil. Foram citados 28 textos de Paulo Freire todos publicados pela Editora Paz e Terra. Roberto Sidney Macedo teve 27 publicações citadas, sendo a maior parte delas publicados pela EDUFBA e as demais em revistas, internet e pelas editoras Cortez, Vozes, Liber Livros, e Terezinha Froes com publicações pela FACED, EDUFBA e Revista Em Aberto circularam dentre os autores mais citados nos EPENNs.

O Quadro 2 demonstra que nos referenciais bibliográficos adotados no GT Currículo, prevaleceram os autores estrangeiros como Gimeno Sacristán, Pierre Bourdieu, Henri Giroux, Michel Apple, Edgar Morin, Michel Foucault, Deleuze, dentre outros. Desse fato se depreende que a teorização, essencialmente, migra do exterior, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, para a Região Sudeste do Brasil e daí para o Nordeste e demais regiões, geralmente após ser traduzida do inglês ou francês para o português.

A leitura, a interpretação, a tradução de autores estrangeiros, em si, não se constitui em problema, ao contrário, amplia os horizontes e favorece a interculturalidade. Todavia, entendo que não se pode falar em diálogo intercultural se esse fluxo de conhecimento se mantém unilateral ou se o fluxo em sentido inverso (do local ao global) se mantém muito reduzido.

Essa teorização não consiste em mera transposição cultural, consiste em tradução que envolve ambivalência e resistência, posto que o esforço de tradução envolva um esforço de fidelidade ao traduzido, à fala-escrita de um determinado lugar cultural, mas também uma impossibilidade de traduzi-lo *per se*. Toda tradução guarda rastros do traduzido e do tradutor.

Esse entendimento toma como referência Bhabha (2007), para quem a tradução é uma forma complexa de significação, que opera como estratégia de sobrevivência incrustada na transnacionalização. Enquanto esta promove uma série de deslocamentos territoriais e culturais em função de processos migratórios, relações econômicas e políticas, a tradução opera na distinção entre semelhança e diferença dos símbolos, através de experiências culturais diversas (literatura, arte, música, estilo de vida, instrução etc) e da resistência intrincada nesse movimento. Nesse sentido, toda pretensão de tradução implica uma





“decifração/interpretação” de signos, sempre condicionada às origens, à tradição, aos códigos culturais do tradutor, mas nunca restrita a tais aspectos. Como afirma Bhabha,

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social e precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 2007, p. 26).

Esse processo de tradução não está restrito a transcrição de um texto ou discurso de uma língua para outra, está presente em toda interpretação ou decodificação, pois nenhuma leitura se realiza apreendendo-se por completo as marcas do escritor, nem apagando totalmente os traços culturais do leitor, haja vista que a relação lingüística entre os signos é sempre arbitrária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de conhecimentos na área de educação e de currículo tem como *Lócus*, predominantemente, a pós-graduação, cujo desenvolvimento está associado às demandas e aspirações emergentes dos projetos de desenvolvimento regional e nacional, que, por sua vez situa-se no movimento complexo, conturbado e tensionado pelas relações entre local, regional e global. Nesse sentido, a produção de conhecimento se apresenta como fator estratégico para alavancar o desenvolvimento, segundo uma lógica globalizante e uma racionalidade neoliberal. Nessa direção, a política de pós-graduação prevê metas ambiciosas no sentido de ampliar o número de programas com qualidade e excelência internacional, o que implica em padronização, universalização e objetivação da produção científica. Esta passa a figurar como um dos principais critérios de avaliação dos programas, sendo regulada e qualificada pelo sistema de avaliação da CAPES. Assim a referida política, atua com a pretensão de orientar, conduzir e governar os rumos das comunidades acadêmicas, induzindo-as a um padrão determinado de qualidade.





Tal pretensão, no entanto, não significa uma dominação plena da CAPES ou de outros órgãos estatais, posto que a elaboração e a implementação das proposições políticas acontece em contextos circulares e instáveis, geridos pela lógica da representação. Através das disputas, negociações e articulações que se dão em conselhos, comissões, fóruns e outras instâncias de caráter representativo e democrático, é que certas demandas e certos discursos se hegemonizam, passando a dominar o cenário político. A questão é que essas disputas, negociações e articulações têm ocorrido tensionadas pelas contundentes assimetrias que põem em xeque a qualidade/excelência da pós-graduação e limitam sobremaneira os fluxos de produção e circulação de conhecimento e prejudicando as formas de inserção dos profissionais nordestinos nas comunidades acadêmicas locais, regionais, nacionais e internacionais. Este fato induz à recorrência dos pesquisadores nordestinos a bibliografias publicadas no sudeste do país e/ou em países estrangeiros, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos, ocasionando certa dependência intelectual. Esta situação é inconcebível numa perspectiva intercultural, pois, segundo, entendo, deve operar com intensos fluxos de circulação de conhecimento.

Com relação às identidades dos curriculistas nordestinos, para além da noção de território, limite, fronteira e condições geográficas, é preciso pensar que em cada Estado nordestino há uma ou várias universidades diferentes e que por elas circulam sujeitos (professores, estudantes, funcionários) das mais diversas localidades (regionais, nacionais e internacionais), etnias, raças, religiões etc. Assim como os sujeitos nascidos no Nordeste transitam pelos Estados, regiões e países (des) localizando discursividades, fronteiras, modos de vida, de maneira que qualquer pretensão de definição de uma identidade pura e originária excede, transborda, emerge em diversas formas de identificação e diferenciação.

Na condição de docente, pesquisador e extensionista os curriculistas “nordestinos” têm se deparado com duas grandes questões: atender e adequar-se às demandas relacionadas à qualidade e possibilitar o desenvolvimento de projetos curriculares que atendam às demandas comunitárias e à interculturalidade. Os curriculistas têm sido convocados a debruçarem-se sobre os processos de ensino e aprendizagem da educação básica e superior, o que ocorre ancorado em políticas e propostas curriculares. Estas oscilam continuamente entre demandas universalistas (conhecimento científico, divisão mundial do trabalho, direitos humanos,





valores globais) e particularistas (tradições e necessidades locais, formas de sobrevivência e preservação no semiárido, movimentos migratórios, religiosidades, enfrentamento de problemas urbanos como violências, moradia, saneamento, dentre outros).

As alternativas devem considerar dois princípios fundamentais apontados por Macedo (2004): pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade; trazer as experiências não-institucionalizadas das minorias marginalizadas para o centro da organização do currículo. Para tanto, é imprescindível uma política mais incisiva para minimização das assimetrias regionais, associada a uma mobilização das comunidades acadêmicas que tenha como horizonte a conciliação entre qualidade e interculturalidade.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In: **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, jul./Dez. 2001, p. 99-116.

BHABHA, Home. **O local da cultura**. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Tradução de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (PNPG)**. Brasília: MEC/CAPEL, 2005.

_____. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cadernos de indicadores**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 20 mai 2010.

_____. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área/educação: Tabela de produção do triênio 2007-2009**. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério de Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Distribuição de cursos de pós-graduação por regiões**. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br> (2006). Acesso em 20 out 2010.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernest Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.





CEIA, Carlos. **Dicionário de termos literários** – Derrida. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em 24 out 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luis Carlos Borges; Silvana Vieira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Política de ciência e tecnologia e formação de pesquisador em educação, 18º, 2007, Maceió. ANAIS. Maceió: EPENN, 2007.

Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, direitos humanos e inclusão social, 19º, 2009, João Pessoa. ANAIS. João Pessoa: EPENN, 2009.

Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, culturas e diversidades, 20º, 2011, Manaus. ANAIS. Manaus: EPENN, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos IV).

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LACLAU, Ernest. **Misticismo, retórica y política**. México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Guatemala, Perú, Venezuela: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. **Poder e representação**. Disponível em: www.bibliotecavital.clacso.org.ar. Acesso em 17 mai 2009.

LEMKE, Thomas. **Foucault, governmentality, and critique**. Disponível em: www.andosociology.net. Acesso em 20 out 2010.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: PEREIRA, Maria Zuleide; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares**. João Pessoa: Ideia, 2005.

_____. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteira**, v.6, n. 2, julh./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas/SP: Papirus, 2004.





MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento. In: LOPES, Alice Casimiro; MAEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciência em debate**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras** v. 6 n. 2 jul./dez. 2006. p. 98-113.

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. p. 87-109.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceitos e pesquisa**. 2. ed. Petrópoles/RJ: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 18 abr 2008, p. 47-69.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____ (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

QUALIS EVENTOS. Disponível em: www.ppc.uem.br/qualis_eventos_2007. Acesso em: 14 mai 2012.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Laclau e Foucault: desconstrução e hegemonia. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGES, Léo Peixoto (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: VORRABER, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos**. São Paulo: PD&A, 1996.

WEBER, Silke. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. In: **Sociedade e educação**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 91-98.

ⁱ Este artigo é uma versão ampliada do texto apresentado na 34ª reunião da ANPEd, ocorrida em Natal/RN em outubro de 2011. Consiste em resultados parciais de tese de doutoramento em andamento pelo Programa de Pós-Graduação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ⁱⁱ Cidade da Colômbia onde ocorreu a Conferência Regional da América Latina e do Caribe.

ⁱⁱⁱ Demais membros da Câmara de Educação Superior do CNE: Antonio Araújo Freita Jr. (Faculdade G. Vargas/RJ), Antonio Carlos Caruso Ronca (PUCSP), Arthur Roquete (UNESP), Gilberto G. Gracia (USF/SP), Luiz A. Constant. R. da Cunha (UFRJ), Maria Beatriz Luce (UFRS), Maria P. Dallari (Faculdade de Direito da USP), Milton Linhares (Universidade Bandeirantes/SP), Paschoal Laércio Armonia (UNIP), Reynaldo Fernandes (INEP).

Universidade Metodista de Piracicaba, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Goiás.

^v Fundação Universidade Federal do Piauí

^{vi} Fundação Universidade Federal de Sergipe

^{vii} As universidades UFMA, UFAL, FUFSE e FUFPI não tinham doutorado.





^{viii} Considerou-se como pesquisas afins aquelas relacionadas a conhecimento, saberes, identidade, alteridade, cultura, multimídias e formação docente desde que ligadas a linhas de pesquisa na área de currículo.

^{ix} Para a referida identificação consideramos títulos e objetivos de linhas e grupos de pesquisa que, explicitamente, fazem referência a estudos sobre currículo ou que fazem referência a aspectos relacionados a áreas, tais como: conhecimento, saberes, práticas e experiências educativas, diversidade cultural e identidade.

^x Dentre as universidades estaduais pesquisadas (UECE, UEPB, UERN, UEPE, UEAL, UESE, UEMA e UEPI) foram encontradas informações disponíveis apenas sobre a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), onde foram registrados dois projetos, e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, onde foi registrado um grupo de pesquisa na referida área.

^{xi} As informações divergem daquelas encontradas na página “Caderno de Indicadores”, da CAPES. Apenas as linhas de pesquisa FORMANCE (UFBA) e Instituições escolares, saberes e práticas educativas (UFMA) foram encontradas nas duas fontes.

