

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469845051>

TEORIAS DO CURRÍCULO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA: MAPEAMENTO CONCEITUAL A PARTIR DA BIBLIOMETRIA

Deila da Silva Bareli de Moraes, Carlos Henrique Medeiros de Souza

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5594>

Submetido em: 2023-02-16

Postado em: 2023-03-06 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

TEORIAS DO CURRÍCULO E PRODUÇÃO CIENTÍFICA: MAPEAMENTO CONCEITUAL A PARTIR DA BIBLIOMETRIA

DEILA DA SILVA BARELI DE MORAES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-4561>
deilabareli@gmail.com

CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>
chmsouza@gmail.com

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Alegre, ES, Brasil.

² Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil.

RESUMO: O presente trabalho objetiva apresentar os resultados de um mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre o currículo e suas conceitualizações teóricas. Busca identificar de que forma a integração curricular emerge dessas discussões. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, em que foram realizadas análises bibliométricas por meio do pacote Bibliometrix do software R, extraídos da base de dados da Web of Science (WoS), tomando como recorte temporal o período de 2002 a 2022. Para a realização das análises foram utilizados os descritores “teoria” e “currículo”, tendo sido encontrados 115 trabalhos. Para a realização do presente estudo, foram tratadas as seguintes informações: redes de citações, autores mais relevantes, rede de coocorrência dos termos mais utilizados, evolução das publicações, mapa temático e evolução temática. Com base nos resultados, foi possível mapear os principais eixos de discussões sobre o tema, as redes de autoria, além de descrever as principais concepções abordadas. Verificou-se que as produções acadêmicas relacionadas ao campo teórico do currículo apresentam-se bastante tímidas e carecem ser melhor exploradas considerando sua relevância no campo educacional. Verificou-se, também, que as produções relativas às teorias do currículo são emergentes e possuem estreita ligação com temas relacionados ao conhecimento e às políticas de currículo. Quanto à integração curricular, as produções na área ainda são tratadas de forma periférica em relação ao campo teórico do currículo.

Palavras-chave: currículo, teoria do currículo, integração curricular, bibliometria, mapeamento de pesquisa.

CURRICULUM THEORIES AND SCIENTIFIC PRODUCTION: CONCEPTUAL MAPPING FROM BIBLIOMETRY

ABSTRACT: The present work aims to present the results of a mapping of academic research on the curriculum and its theoretical conceptualizations. It seeks to identify how curricular integration emerges from these discussions. This is descriptive research, in which bibliometric analyzes were performed using the Bibliometrix package of the R software, extracted from the Web of Science (WoS) database, taking the period from 2002 to 2022 as a time frame. The descriptors “theory” and “curriculum” were used to carry out the analysis, and 115 works were found. In order to carry out the present study, the following information was processed: co-citation networks, most relevant authors, network of co-occurrence of

the most used terms, evolution of publications, thematic map and thematic evolution. Based on the results, it was possible to map the main axes of discussions on the subject, the authorship networks, in addition to describing the main concepts addressed. It was found that academic productions related to the theoretical field of curriculum are quite shy and need to be better explored considering their relevance in the educational field. It was also verified that the productions related to curriculum theories are emerging and have a close connection with themes related to knowledge and curriculum policies. As for curricular integration, productions in the area are still treated peripherally in relation to the theoretical field of the curriculum.

Keywords: curriculum, curriculum theory, curriculum integration, bibliometrics, research mapping.

TEORÍAS CURRICULARES Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: MAPEO CONCEPTUAL DESDE LA BIBLIOMETRÍA

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de un mapeo de investigaciones académicas sobre el currículo y sus conceptualizaciones teóricas. Se busca identificar cómo la integración curricular emerge de estas discusiones. Se trata de una investigación descriptiva, en la que se realizaron análisis bibliométricos utilizando el paquete Bibliometrix del software R, extraído de la base de datos Web of Science (WoS), tomando como marco temporal el período de 2002 a 2022. Los descriptores “teoría” y “currículo” para realizar el análisis y se encontraron 115 trabajos. Para la realización del presente estudio se procesó la siguiente información: redes de cocitación, autores más relevantes, red de coocurrencia de los términos más utilizados, evolución de publicaciones, mapa temático y evolución temática. A partir de los resultados, fue posible mapear los principales ejes de discusión sobre el tema, las redes de autoría, además de describir los principales conceptos abordados. Se constató que las producciones académicas relacionadas con el campo teórico del currículo son bastante tímidas y necesitan ser mejor exploradas considerando su relevancia en el campo educativo. También se verificó que las producciones relacionadas con las teorías curriculares son emergentes y tienen una estrecha conexión con temas relacionados con el conocimiento y las políticas curriculares. En cuanto a la integración curricular, las producciones del área aún son tratadas de manera periférica en relación al campo teórico del currículo.

Palabras clave: currículo, teoría del currículo, conocimiento, integración del currículo, bibliometría, mapeo de la investigación.

INTRODUÇÃO

Currículo. Palavra que sugere uma diversidade de enfoques. Trata-se de uma palavra latina – *scurrere*, que se refere a curso. Trazendo o significado da palavra para as instituições de ensino observa-se uma prática comum de associação ao que está prescrito nos planos de cursos, ou seja, com aquilo que os estudantes devem seguir para concluírem seus estudos. O vínculo entre currículo e prescrição fortaleceu-se em grande parte devido aos padrões sequenciais de aprendizado, de forma a operacionalizar o currículo segundo um modelo já fixado (GOODSON, 2001).

O currículo associado à prescrição é necessário nos processos educacionais. Contudo, é preciso compreendê-lo ainda enquanto construção social, em nível de processo e de prática (GOODSON, 2001). Silva (2009) ao analisar a etimologia da palavra currículo, corrobora Goodson (2001) ao destacar a importância de se compreender e valorizar o “percurso” para a formação dos sujeitos, e destaca que no pano de fundo das teorias do currículo perpassa a questão da identidade. Essa identidade é construída a partir das experiências que ocorrem em torno do conhecimento, em meio às relações sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Compreender o currículo depende da forma como determinada teoria o define e, talvez, mais importante do que buscar pela definição última de currículo seja a de saber o que uma teoria do currículo busca responder. Em todos os casos, uma questão central para qualquer teoria do currículo é o direito que todos devem ter ao conhecimento. O acesso aos bens culturais e ao conhecimento deve ser orientado por um currículo com foco na formação humana (LIMA, 2007; SILVA, 2009; YOUNG, 2014).

Na antropologia, o processo de humanização ocorre com todos os seres humanos a fim de se apropriarem de formas humanas de comunicação, de aquisição e desenvolvimento de sistemas simbólicos, de aprendizagem dos instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana e para a apropriação do conhecimento historicamente construído. Nas escolas, os estudantes buscam pelo conhecimento e pelo domínio de determinados instrumentos que lhes possibilitem a aprendizagem, não somente para o desenvolvimento pessoal, como também para o coletivo. Portanto, o conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos, sendo o currículo o instrumento por excelência dessa socialização (LIMA, 2007).

Um currículo voltado à formação humana deve sugerir conhecimentos e experiências que contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e capazes de compreender a realidade em que vivem e de contribuir de forma ética, competente, técnica e política, para atuar em prol dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2007).

Nessa perspectiva, a integração curricular expressa uma concepção de formação humana que possibilite ao estudante a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, a partir da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, descolando-se o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para uma formação humana, laboral, cultural e técnico-científica (CIAVATTA, 2005; 2014; CIAVATTA; RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2005; 2014)

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado e objetiva apresentar os resultados de um mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre o currículo e suas conceitualizações teóricas, a partir da base de dados da Web of Science (WoS), em conjunto com o software R e a extensão Bibliometrix. Busca-se identificar de que forma integração curricular emerge dessas discussões. A partir dos resultados alcançados, espera-se contribuir com os estudos relacionados aos conceitos que permeiam o currículo e suas concepções de formação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, em que foram realizadas análises bibliométricas por meio do pacote Bibliometrix do software R, extraídos da base de dados da Web of Science (WoS), no dia 17 de setembro de 2022, tomando como recorte temporal o período de 2002 a 2022. Para a realização da análise bibliométrica foram utilizados os descritores “teoria” e “currículo”, tendo sido encontrados 115 trabalhos.

Os estudos bibliométricos estão relacionados a utilização de técnicas quantitativas de análise das produções científicas de um determinado tema. Auxiliam no aprofundamento e nas discussões do conteúdo a ser analisado e favorecem uma visibilidade dos trabalhos acadêmicos (FERREIRA et al., 2015; FERREIRA; SILVA, 2019). A ferramenta utilizada permite importar dados bibliográficos de bases de dados para a realização de análises bibliométricas e construção de matrizes de dados para evolução históricas, citações e cocitações, principais autores e revistas, análise de redes de colaborações, dentre outros (ARIA; CUCCURULLO, 2017).

Para a realização do presente estudo, foram tratadas as seguintes informações por meio do Bibliometrix: redes de cocitações, autores mais relevantes, rede de coocorrência dos termos mais utilizados, evolução das publicações, mapa temático e evolução temática. Com base nas análises dessas informações, buscou-se aprofundar os estudos por meio de um mapeamento científico das publicações do período em questão, a fim de realizar comparações e apresentar definições relevantes sobre a temática.

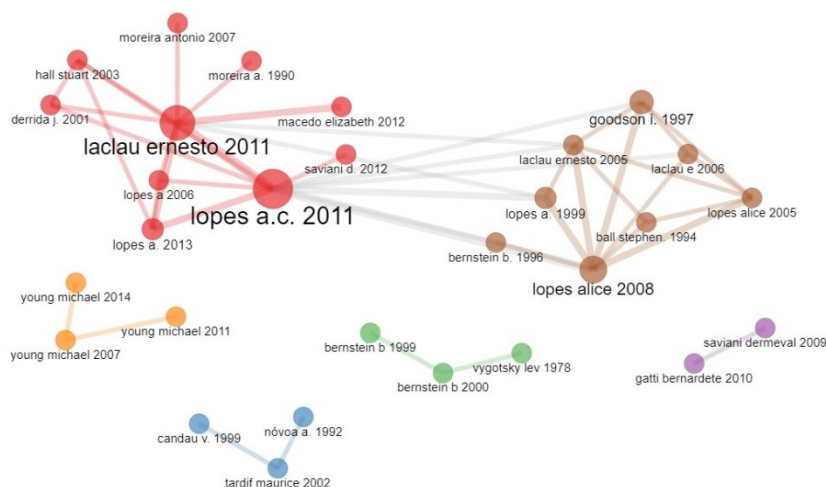
Dessa forma, foi possível mapear os principais eixos de discussões acerca da temática, as redes de autoria, de descrever as principais concepções abordadas, além de buscar compreender de forma

o currículo integrado participa de tais discussões. Para Fiorentini et al. (2016), essa abordagem constitui-se em um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo.

MAPEAMENTO DAS PESQUISAS RELACIONADAS ÀS TEORIAS DO CURRÍCULO

Em primeiro lugar, torna-se relevante apresentar a rede de cocitações relacionadas às teorias do currículo, considerada por Spinak (1996) como a base teórica que sustenta o conceito, ou seja, a estrutura de conceitos de um determinado campo da pesquisa em que há consenso. Trata-se de autores citados em um maior número de trabalhos, considerados em grande parte, os “clássicos” desta seleção (SPINAK, 1996; GRÁCIO; OLIVEIRA, 2019).

Figura 1. Rede de cocitações nos trabalhos publicados de 2002 a 2022



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado no Bibliometrix.

Observam-se seis principais redes de cocitações, em que duas demonstram haver maior aproximação em relação às ideias e conceitos apresentados pelos autores. Quatro outras redes aparecem sem interlocução entre si, contudo é possível verificar a ocorrência do autor Demerval Saviani (2009, 2012) em duas redes não próximas. Os autores Ernersto Laclau (2005, 2006, 2011) e Alice Lopes (1999, 2005, 2006, 2008, 2011, 2013) fazem parte das duas redes mais próximas.

Na tabela abaixo relacionamos os autores “clássicos” mais citados no período considerado:

Tabela 1. Autores citados nas redes de cocitações dos trabalhos publicados de 2002 a 2022

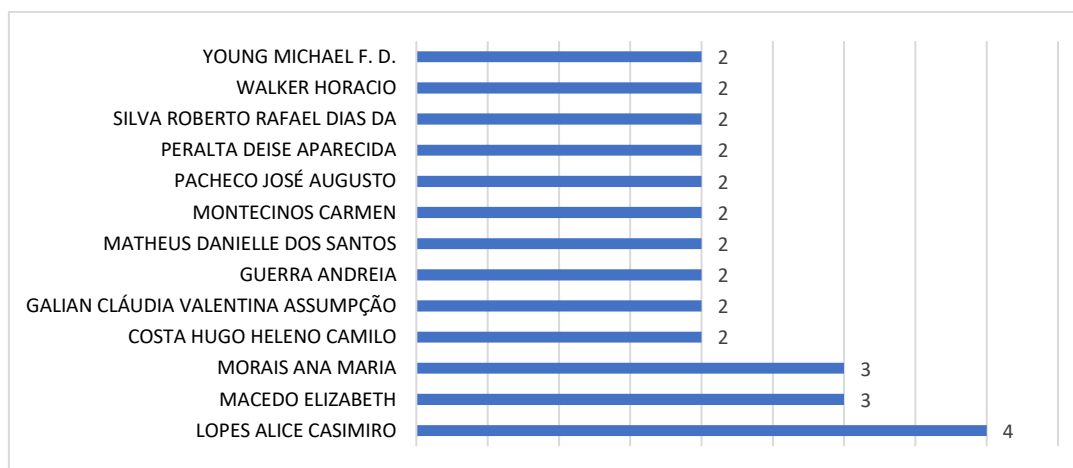
Autor	Ano(s) da produção
Ball, Stephen	1995
Bernstein, Basil	1996, 1999, 2000
Candau, Vera	1999
Derrida, Jaques	2007
Gatti, Bernadete	2010
Goodson, Ivor	1997
Hall, Stuart	2003
Laclau, Ernesto	2005, 2006, 2011
Lopes, Alice	1999, 2005, 2006, 2008, 2011, 2013
Macedo, Elisabeth	2012
Moreira, Antonio	1990, 2007
Nóvoa, Antonio	1992
Saviani, Dermeval	2009, 2012

Tardif, Maurice	2002
Vygotsky, Lev	1978
Young, Michael	2007, 2014, 2011

Fonte: dados da pesquisa 2022.

Dos trabalhos publicados no período em questão, foi realizada a busca pelos autores com maior relevância de publicações, conforme gráfico abaixo.

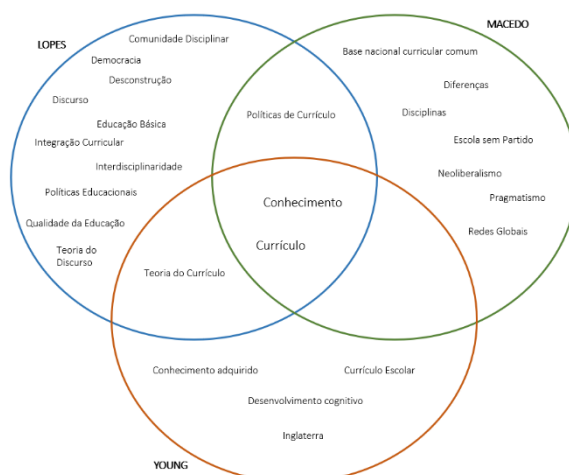
Gráfico 1. Autores mais relevantes – 2002/2022



Fonte: dados da pesquisa.

Ao realizar uma análise comparativa com a Tabela 1, verifica-se que, das autorias de maior relevância, três delas também fazem parte da rede de citações, tais como Macedo (2012, 2016 e 2018), Lopes (2011, 2012, 2014, 2016, 2022) e Young (2002, 2014, 2016). A partir de então, procedeu-se à análise desses trabalhos, onde foram extraídas as palavras-chaves, conforme representação no diagrama de Venn¹ (figura 2). Em cada conjunto representado, foram elencadas as palavras-chaves utilizadas pelos autores em pelo menos um de seus trabalhos publicados no período.

Figura 2. Representação no Diagrama de Venn das palavras-chaves utilizadas por Lopes, Macedo e Young



Fonte: dados da

pesquisa 2022

¹ O diagrama de Venn possibilita uma melhor visualização da relação entre um número finito de conjuntos (MARTINS, 2014).

No diagrama, LOPES representa os trabalhos publicados por MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. (2011, 2014); LOPES, Alice C. (2012); COSTA, Hugo H. C.; LOPES, Alice C. (2016, 2022); MACEDO representa os trabalhos publicados por MACEDO, Elizabeth (2012, 2016, 2018); e YOUNG representa os trabalhos publicados por YOUNG, Michael F. D. (2002, 2014, 2016).

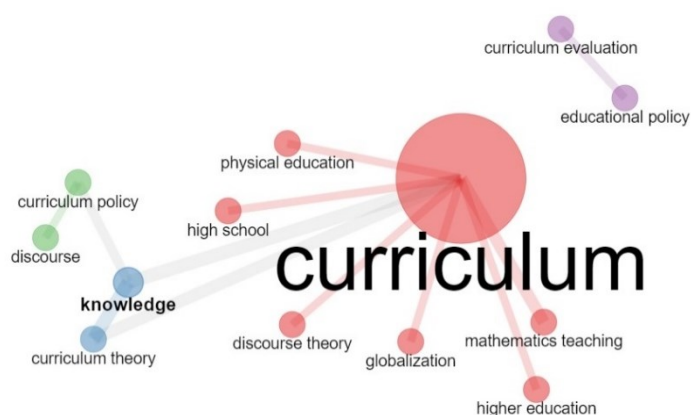
A palavra-chave “políticas de currículo” é utilizada em pelo menos uma das produções de LOPES e MACEDO, conforme representado na figura 2. Como definição, Matheus e Lopes (2011), defendem a ideia de que as “políticas de currículo são processos culturais nos quais estão imbricados textos e discursos, como resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares, produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela e, simultaneamente, pela própria escola, no seu cotidiano” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 174). Para Macedo (2012) as políticas curriculares tem a responsabilidade de impedir a ideia de conhecimento como núcleo principal do currículo, devendo este ser redefinido como “instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 716).

Em pelo menos uma das produções de LOPES e YOUNG, a palavra-chave “teoria do currículo” é utilizada, conforme ilustrado na figura 1. Young (2014) afirma que as teorias do currículo têm suas tradições, mesmo que rompidas e transformadas, mas não é possível viver sem elas. Para o autor, a visão normativa da teoria do currículo é uma forma de tecnicismo se for separada do seu papel crítico. Da mesma forma, é difícil visualizar um propósito no papel crítico da teoria do currículo se estiver separado de suas implicações normativas. Assim, “o autor sugere que a teoria do currículo una esses dois papéis e enxergue o currículo como forma de conhecimento especializado” (YOUNG, 2014, p.190). Para Costa e Lopes (2022), a “reiteração do conhecimento como propriedade projeta um binarismo no pensamento curricular por meio da visão de conhecimento como dado ou como relacionado à experiência produtora de sujeitos. [...] essa dinâmica delinea uma subjetivação curricular que visa fechar a significação de si via controle do outro” (COSTA; LOPES, 2022, p.1).

As palavras-chaves “currículo” e “conhecimento” foram utilizadas em pelo menos um dos trabalhos dos três autores analisados. Pode-se inferir uma centralidade dada ao conhecimento nas discussões relacionadas ao campo das teorias do currículo, conforme afirmam Costa e Lopes (2022), e que serão apresentados no decorrer do presente trabalho.

Por meio do Bibliometrix, verificou-se a rede de coocorrência de palavras-chaves nos 115 trabalhos extraídos da base de dados WoS no período de 2002 a 2022, a partir dos descritores “teoria” e “currículo”, conforme Figura 3. Optou-se por remover os “nós” isolados, a fim de demonstrar a real ocorrência dessas redes.

Figura 3. Rede de coocorrência



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado no Bibliometrix.

Pela figura, observa-se a formação de quatro clusters. A ligação entre os clusters ocorre da seguinte forma: o vermelho com o azul e este com o verde. O cluster roxo aparece isolado na rede. Torna-

se oportuno verificar a relação da palavra “curriculum” (currículo) com as palavras “curriculum theory” (teoria do currículo) e “knowledge” (conhecimento). Por sua vez, a palavra “knowledge” (conhecimento) relaciona-se também, à “curriculum theory” (teoria do currículo) e “curriculum policy” (política curricular).

Embora timidamente apareça na figura, a palavra “knowledge” (conhecimento) é a segunda com maior intermediação (16) entre as palavras, seguida de “curriculum policy” (política curricular), com 9 intermediações, conforme tabela 2:

Tabela 2. Palavras que representam ligação entre clusters

Node	Cluster	Betweenness
All	All	All
curriculum policy	1	9
discourse	1	0
curriculum	2	39
discourse theory	2	0
mathematics teaching	2	0
high school	2	0
higher education	2	0
globalization	2	0
physical education	2	0
knowledge	3	16
curriculum theory	3	0
educational policy	4	0
curriculum evaluation	4	0

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado no Bibliometrix.

Conforme argumentam Costa e Lopes (2022), as discussões teóricas acerca do currículo são propensas a “orbitarem” em torno do “conhecimento”. Nesse sentido, após análise dos gráficos extraídos do Bibliometrix, recorreu-se à leitura dos trabalhos em tela e foi possível identificar autores que trazem discussões teóricas relacionadas ao conhecimento no campo curricular.

Young (2002) trata do conhecimento como algo que nunca pode ser tomado como determinado, pois é parte da história, sendo construído social e historicamente. Para o autor, o conhecimento não pode ser subordinado a esses processos de construção histórico-sociais, ou seja, o conhecimento é produzido a partir do conhecimento:

um currículo do futuro precisa tratar o conhecimento como um elemento distinto e não redutível no processo histórico em que os indivíduos se esforçam para superar as circunstâncias nas quais se encontram. [...] Essas circunstâncias referem-se à produção, reprodução e transposição das fronteiras entre disciplinas e entre o conhecimento de banco de escola e de local de trabalho (YOUNG, 2002, p. 77).

D’Ambrósio (2005) propõe uma teoria do conhecimento transdisciplinar e transcultural, compreendendo que o conhecimento surge a partir da realidade - conhecer é saber e fazer. O autor considera o currículo como estratégia para ação educativa; destaca que o modelo educacional de currículo atual é obsoleto, desinteressante, pouco útil, e propõe um conceito de currículo baseado em instrumentos comunicativos, analíticos e materiais como resposta educacional à responsabilidade de proporcionar aos estudantes instrumentos que sejam necessários às suas sobrevivências e transcendências nos anos futuros.

Flores Chaupis (2022), corrobora D'Ambrósio (2005), a respeito da pouca contribuição de uma educação disciplinar e fragmentada nos processos de ensino. Para o autor, a transdisciplinaridade contribui para uma melhor compreensão da realidade e sugere ser de suma importância desenvolver uma educação transdisciplinar em etapas, desde o conhecimento prévio das características dos professores, até o desenvolvimento de um currículo e uma didática transdisciplinar (FLORES CHAUPIS, 2022).

Rosa, Leite e Silva (2008) e Silva (2013) abordam a respeito das teorias críticas e pós-críticas do currículo como campos teóricos que colocam em questão o processo de construção do conhecimento e percebem o currículo como campo de produção, significações e sentidos. A existência dessas três relações incita a um currículo que ao mesmo tempo em que a cultura é produzida, também deve ser questionada no sentido de investigar que tipo de conhecimento está sendo favorecido e por que a escolha de um conhecimento e não outro; se o conhecimento escolhido favorece uma classe social e não outra.

Nesse contexto, Magendzo (2016), fundamentada na teoria crítica do currículo, convida para a transição de um currículo tecnicista, muitas vezes desinteressante para os estudantes, para um currículo que os desafia a questionarem o conhecimento, de forma a contribuir na formação de sujeitos que dialogantes e críticos.

Para Pacheco (2009), com a intensa globalização, em que novos padrões e novos conceitos são impostos, o currículo ganha outra centralidade no campo da educação, sobretudo se for considerado numa perspectiva de noção de conhecimento:

sua premência cultural pode ser explorada em educação de modo que o currículo seja entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas (PACHECO, 2009. p. 393).

Macedo (2012) argumenta que a educação tem sido reduzida ao ensino devido à centralidade dada à questão do conhecimento e sugere “redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (MACEDO, 2012, p. 716). Em 2016, a autora destaca duas ideias que surgem de forma antagônica a respeito da base curricular comum no Brasil, sendo o conhecimento para fazer algo e o conhecimento em si. Por fim, argumenta que esse tipo de disputa acaba por naturalizar o currículo no sentido de controle, e que tenta descolar esse foco por entender educação, justiça e democracia devem ser o real futuro dos currículos (MACEDO, 2016).

Catarino, Queiroz e Araújo (2013) compreendem que o conhecimento, para ser significativo, deve ser construído a partir da interação, do conflito, do inacabamento e da mudança, e enfatizam que os estudantes devem assumir os papéis de protagonistas nessa construção. Os autores defendem um ensino baseado no dialogismo e numa relação democrática em sala de aula como caminho para a emancipação de estudantes e professores.

Avendaño-Castro e Parada-Trujillo (2013) analisam o conceito de currículo e suas relações com a chamada sociedade do conhecimento, reprodução cultural e cognição. Para os autores, a cultura e a sociedade do conhecimento oferecem à educação o contexto relevante ao qual o currículo deve ser adaptado, a fim de responder à sociedade atual e os interesses dos alunos.

Silva e Pires (2013), trazem a perspectiva pós-moderna para tratarem da construção do conhecimento “como algo que não deve ser visto como algo a ser transmitido, mas, sim, transformado, de acordo com os significados produzidos por cada aluno, mediado pelo professor” (PIRES, SILVA, 2013, p. 258).

Galian e Louzano (2014) apresentam uma entrevista realizada no ano de 2013, com o teórico clássico do campo do currículo, professor Michael Young, onde o autor afirma a necessidade de uma teoria do conhecimento que seja mais sólida para orientar as discussões referentes às escolhas curriculares. Os autores relatam que Young identificou que os teóricos do currículo apresentam uma recusa em enfrentarem o que considera ser a função específica da educação: “a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes, com base no que define como conhecimento poderoso, intimamente ligado

às áreas do conhecimento, nas universidades, e às disciplinas escolares” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1109).

Para Matheus e Lopes (2014), o modo como o conhecimento vem sendo interpretado - “algo a ser distribuído, algo que se sabe o que é por uma história (crítica) ou uma ciência (disciplinar), algo objetivo a ponto de poder ser claramente medido, algo que se desvincula das possibilidades de tradução cultural no âmbito da escola e dos processos de subjetivação” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 352) modelam as políticas curriculares e contribuem para tornar hegemônico o projeto de centralidade do currículo. Essas formas instituídas de interpretação acabam por impedir outras possibilidades curriculares, outras formas de ler o currículo, contribuindo para uma política curricular inflexível (MATHEUS; LOPES, 2014).

Ciavatta e Ramos (2012) defendem a integração dos conhecimentos específicos de uma profissão com os de formação geral. Para as autoras, “apenas” os conhecimentos específicos não são suficientes para proporcionar a compreensão das relações sociais de produção:

Mesmo que os processos produtivos em que se pode exercer uma profissão sejam particularidades da realidade mais ampla, é possível estudá-los em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica, dentre outras – de forma que, além dos conhecimentos específicos, os de formação geral tornam-se também uma necessidade.” (CIAVATA; RAMOS, 2012, p. 26)

Young (2014) reafirma a respeito da necessidade de que os teóricos do currículo busquem por desenvolver currículos que ampliem as oportunidades de aprendizagem dos estudantes e que não apenas as reproduzam. Para Young o currículo deve ser capaz de prover os estudantes de um tipo de conhecimento que ele denomina de “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2014, p. 201) em qualquer área do conhecimento e etapa de escolarização. Ou seja, o currículo deve ser pensado de forma que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos necessários para compreenderem o mundo e pensarem em alternativas de mudança:

Na minha visão, se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (YOUNG. 2014, p. 195)

Em 2016, o autor reafirma a importância de um currículo que represente o acesso de todos os estudantes ao “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2016, p. 18). Nesse tipo de conhecimento o aspecto mais debatido é o poder oferecido aos alunos pelas diferentes disciplinas, como as ciências que geram o poder da abstração e também da generalização, as ciências sociais que contribuem para que os estudantes compreendam as maneiras pelas quais pessoas e instituições se comportam, as ciências humanas que ilustram, por meio de filmes, peças e livros personagens e suas representações na humanidade. Young (2016), finaliza seu artigo incluindo um texto redigido por uma diretora escolar, Carolyn Roberts, sobre pontos importantes a respeito do conhecimento poderoso:

- (1) O conhecimento vale a pena por si só. Digam isso para as crianças: nunca se desculpem pelo que precisam aprender.
- (2) As escolas transmitem o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Nós ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo.
- (3) O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. Precisamos nos manter em contato com as associações universitárias, de pesquisa e produção de conhecimento.
- (4) As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.
- (5) O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.

- (6) O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- (7) O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. Cidadãos educados juntos compartilham um entendimento do bem comum.
- (8) É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. O conhecimento poderoso abre portas: deve estar disponível a todas as crianças.
- (9) A autoridade adulta legítima é exigida para a transmissão de conhecimento compartilhado. A autoridade do educador para transmitir conhecimento é dada e valorizada pela sociedade.
- (10) A relação pedagógica associa autoridade adulta, conhecimento poderoso e a sua transmissão. Precisamos de profissionais de qualidade para alcançar tudo isso para todas as nossas crianças (YOUNG, 2016, p. 36)

Para Libâneo (2015), existem dois tipos de conhecimento relacionados à formação profissional dos professores: o conhecimento disciplinar (o conhecimento do conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O autor destaca a importância de que os professores tenham consciência do seu importante papel enquanto educadores, incorporando em suas práticas a dimensão política, com vistas à formação de cidadãos e profissionais. Nessa ótica, Araújo (2018) destaca que existe um debate em conflito a respeito do conhecimento no campo curricular. No caso dos currículos de formação de professores, há três tipos de entendimento sobre o conhecimento: o conhecimento prático construído a partir da ação-reflexão-ação; o conhecimento que deve transcender para uma reflexão político-social da prática docente; e o conhecimento válido a partir dos dois modelos, o que produz uma certa hibridez de discursos (ARAÚJO, 2018).

Heinzle e Bagnato (2015) analisaram duas propostas de currículo integrado na educação superior. Os autores consideram um desafio das instituições em romper com a visão fragmentada do conhecimento bem como com a visão do ser humano apenas como ser biológico.

Silva (2016) busca examinar estudos contemporâneos acerca da constituição dos currículos escolares e dos processos de seleção dos conhecimentos que são ensinados. Pondera a necessidade urgente de reflexões sobre os modos de transmissão cultural do conhecimento e da relevância social e política que as escolas possuem nessa empreitada.

Para Melo, Almeida e Leite (2018), a necessidade por conhecer é uma condição humana, e o conhecimento não deve ser fixo, mas sim buscar responder às questões de determinado tempo histórico. Para os autores, o conhecimento é criado e recriado nas ações cotidianas. Assim, essa maneira de conceber o conhecimento contribui para a produção de formas democráticas relacionadas ao currículo vivido e, neste sentido, “os conhecimentos se inscrevem nas necessidades dos sujeitos que estão aprendendo, na relevância social do seu ensino, na possibilidade de inserirem professores e alunos no processo de produção de novos saberes e fazeres” (MELO, ALMEIDA, LEITE, 2018, p.226).

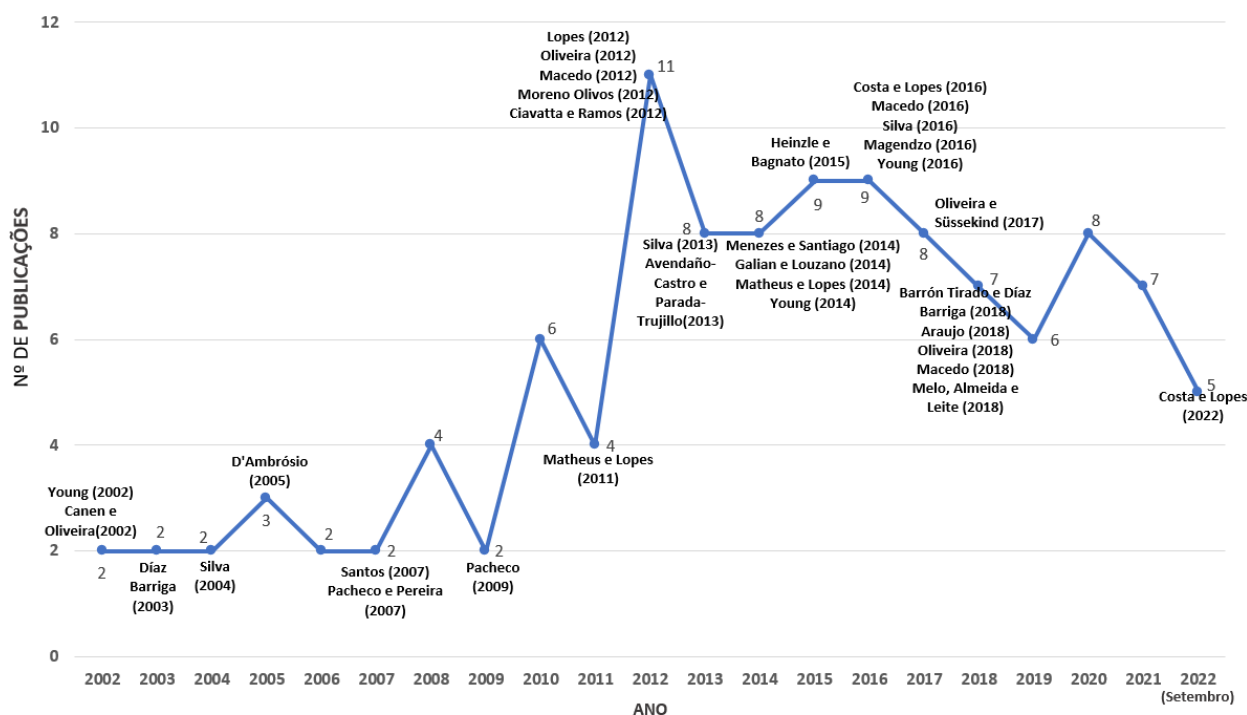
Costa e Lopes (2022) destacam duas leituras relacionadas à argumentação de que as discussões acerca do currículo são propensas a “orbitarem” em torno do “conhecimento”, sendo a primeira voltada à formação de sujeitos, *a priori* de suas experiências (conhecimento como algo objetivo); e a segunda, pautada na ideia de valorizar os conhecimentos produzidos com base em suas vivências. Acerca dessas duas leituras, Costa e Lopes (2022) compreendem que ambos os discursos acabam por focalizar em uma mesma lógica de pensamento, ou seja, “a suposição do conhecimento cujo aprendizado teria por objetivo a formação de um sujeito para um mundo já determinado, para um contexto para o qual uma subjetividade deve ser/estar preparada” (COSTA; LOPES, 2022, p. 20). Por fim, os autores defendem que deve haver “um investimento radical em processos interpretativos sobre os quais não se tem pleno controle e que se apresentam como possibilidade de uma crítica radical à reificação do conhecimento” (COSTA; LOPES, 2022, p. 20).

As conceitualizações de currículo

No gráfico abaixo é apresentada a variação anual do número de publicações a partir do descritor “teoria” e “currículo” no período de 2002 a 2022. Destacou-se, em cada ano, os autores que

apresentaram estudos relacionados ao campo teórico do currículo, bem como discussões relacionadas às políticas curriculares.

Gráfico 2. Variação anual do número de publicações – 2002/2022



Fonte: dados da pesquisa 2022

Pelo gráfico 2, é possível observar um número reduzido de publicações relacionadas aos descritores utilizado no presente trabalho. A partir da análise dos trabalhos publicados no período em questão, extraídos da base WoS (115), foi realizado um mapeamento das publicações mais relacionadas ao campo teórico do currículo, conforme autores destacados no gráfico acima, o que representou 28% (vinte e oito por cento) dos trabalhos publicados. A maior intensificação dessas publicações ocorreu no período de 2012 a 2018. Nos anos de 2019 a 2021 não foram verificados na base de dados trabalhos publicados que se relacionassem especificamente à temática, sendo somente em 2022 que Costa e Lopes (2022) retomam a temática com foco no debate acerca do conhecimento no campo curricular, sendo este o eixo condutor das discussões curriculares em todo o período analisado.

A partir dos trabalhos analisados no período em questão, buscou-se conhecer as principais concepções dos autores destacados no gráfico 1, acerca de currículo, bem como de teorias e políticas curriculares, conforme elencadas na tabela 3:

Tabela 3. Conceitualizações de currículo, teorias e políticas curriculares dos autores destacados no Gráfico 1.

Ano	CONCEITUALIZAÇÃO
2002	“Um currículo do futuro precisa tratar o conhecimento como um elemento distinto e não redutível no processo histórico em que os indivíduos se esforçam para superar as circunstâncias nas quais se encontram.” (YOUNG, 2002 p. 77)
	“Busca traduzir o multiculturalismo para o “currículo em ação”: [...] uma dupla dimensão caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63)

2003	No alvorecer do Século XX há um encontro de duas tendências no campo do currículo: o que “o considera vinculado ao projeto educacional de um sistema ou instituição escolar, perspectiva que se expressa nas várias propostas para desenvolver planos e programas de estudo, e aquele que o vincula a conceitos como vida cotidiana, currículo como prática educativa e realidade curricular, que reivindicam o que ocorre no campo educacional, particularmente na sala de aula.” (DÍAZ BARRIGA, 2003, p. 1)
2004	“A proposição curricular centrada na noção de competências se insere exatamente numa perspectiva que visa instituir o controle sobre a formação humana, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado – de produção e de consumo.” (SILVA, 2004, p. 202)
2005	Currículo é “a estratégia da ação educativa” (D’AMBRÓSIO, 2005 <i>apud</i> D’AMBRÓSIO, 1983, p. 118). “Proponho um currículo baseado em literacia, materacia e tecnoracia, que é uma resposta educacional à responsabilidade de proporcionar aos jovens os instrumentos necessários para sua sobrevivência e transcendência nos anos futuros, e ao mesmo tempo tornar reais as expectativas de se eliminarem iniquidades e violações da dignidade humana, como primeiro passo para a justiça social.” (D’AMBRÓSIO, 2005 <i>apud</i> D’AMBRÓSIO, 1999, p. 119)
2007	É preciso examinar com cautela as idéias que circulam no campo do currículo, “pois algumas delas parecem estar se alinhando à arquitetura dessa sociedade de consumo, em que a valorização do efêmero, do instantâneo, do que causa prazer imediato, reproduz a exclusão social de forma insidiosa e brutal.” (SANTOS, 2007, p. 306)
	“Nos estudos curriculares, a abordagem teórica é um trabalho de compreensão das práticas em função de referentes (políticos, profissionais, administrativos, jurídicos, entre outros) que permitem discutir tanto o conhecimento transformado em conteúdo de aprendizagem quanto as formas da sua organização.” (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 204)
2009	“O currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.” (PACHECO, 2009, p. 392)
2011	“Integração curricular e interdisciplinaridade são significantes flutuantes que, apesar de defendidos em ambos os contextos, assumem sentidos distintos e em consonância com as demandas apresentadas pelos grupos que, diante das articulações políticas, buscam hegemonizar o que vem sendo significado como integração curricular.” (MATHEUS; LOPES, 2011, p. 173)
2012	“A defesa de certas opções curriculares, como saberes, valores, projetos e finalidades comuns, por referência a argumentos de universalização – cientificismo, validade para todos, mundo global, cidadania –, do ponto de vista absoluto, não me parece contribuir para o processo democrático. Essa pode ser apenas uma das formas de ocultar a contingência das opções curriculares defendidas, ocultar o caráter particular desses universais e sua busca por hegemonização, de forma a atender certas demandas.” (LOPES, 2012, p. 710)
	“Penso o currículo como arena de lutas na qual diferentes demandas, defendidas por múltiplos sujeitos, são postas em disputa em busca da hegemonia de um projeto curricular, portanto, como política cultural.” (OLIVEIRA, 2012, p. 167)
	“Defendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.” (MACEDO, 2012, p. 716)
	“O conceito de competências é polissêmico e complexo, [...] não existe uma teoria unificada que sustente essa abordagem e [...] não temos experiência na implementação de um currículo baseado em competências. Se acrescentarmos a isso a dificuldade inerente à avaliação da aprendizagem, diremos que as condições estão estabelecidas para que a ambiguidade e a confusão reinem nos centros educacionais, como como está acontecendo.” (MORENO OLIVOS, 2012, p. 1)
	A ideia de currículo baseado em competências contraria a concepção de integração curricular com vistas à formação humana e cidadã, apoiada no conceito de politécnica (CIAVATTA; RAMOS, 2012).
2013	“[...] o currículo escolar tanto acolhe as transformações postas em curso pela modernidade (avanço da ciência e da técnica, consolidação do capitalismo industrial e da sociedade de consumo) quanto reproduz as narrativas técnicas e científicas constituintes desse projeto de sociedade. [...] a educação formal, resguardada a diversidade cultural, sempre foi um projeto intencional em disputa. Um campo de força entre diferentes interesses políticos, econômicos e ideológicos que objetivam responder às demandas da sociedade. Não por acaso, as concepções de currículo, das mais instrumentais às mais humanistas e/ou críticas, são fortemente influenciadas pelos discursos e prerrogativas sociais, políticas e econômicas predominantes em cada contexto.” (SILVA, 2013, p. 865)
	“[...] a cultura dos sujeitos é a base prática para gerar processos cognitivos baseados no manuseio da informação. A cultura e a sociedade do conhecimento oferecem à educação o contexto relevante ao qual o currículo deve ser adaptado, a fim de responder à sociedade atual e os interesses dos alunos.” (AVENDAÑO-CASTRO; PARADA-TRUJILLO, 2013, p. 159)

2014	<p>“Os elementos político-pedagógicos da educação libertadora e os fundamentos da prática dialógica contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, para superar a concepção técnico-linear de currículo e tratá-lo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que pode colaborar para a emancipação dos homens e das mulheres, assim como, subsidiar a orientação de novos caminhos para a elaboração de políticas curriculares comprometidas com ações educativas coerentes com a proposta educacional libertadora.” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 60)</p> <p>Trecho da entrevista realizada com Michael Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, esteve na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, participando como palestrante, em 2013: “a distinção entre currículo e didática é teórica, não prática. Porque, na prática, se você é um professor, universitário ou de ensino básico, as duas coisas caminham juntas. Você não fica o tempo todo fazendo a distinção, “isto é currículo, isto é, didática”. Mas, se você está elaborando currículos – seja em nível individual, local ou nacional –, então a distinção é importante, porque o currículo define <i>o que</i> se ensina, que direção você vai tomar, enquanto a didática trata do <i>como</i>.” (GALIAN; LOUZANO, p. 1122)</p> <p>“Exploramos a compreensão da política de currículo como luta discursiva pela constituição de representações, por meio da análise de discursos curriculares nas políticas. Se entendemos a negociação nas políticas de currículo como articulação discursiva, estamos afirmando que diferentes demandas curriculares particulares são capazes de articular-se entre si, de forma provisória e contingente. Desta maneira, constituem dadas representações e grupos sociais para o currículo.” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340)</p> <p>“O currículo sempre é [...] um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização.” (YOUNG, 2014, p. 201).</p>
2015	<p>“A proposta de currículo integrado na Educação Superior desafia os atores sociais a rever: as concepções do processo ensino aprendizagem; o perfil de formação profissional; a lógica da organização dos componentes curriculares; as práticas metodológicas e avaliativas; e ainda as relações de coletividade da docência que os atores sociais estabelecem nesse processo.”(HEINZLE; BAGNATO, 2015, p. 229)</p>
2016	<p>“Defendemos que Goodson propõe a noção de comunidade disciplinar como comunidade profissional que dinamiza a política curricular e vale-se do nome da disciplina na luta por seus interesses. Conjecturamos, no âmbito da teoria curricular, sua perspectiva de sujeito político – a comunidade disciplinar – visando apresentar alguns impasses gerados pelo pensamento da história das disciplinas escolares sobre a comunidade disciplinar, tendo em vista sua apropriação em um enfoque discursivo.” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1010)</p> <p>A disputa entre o conhecimento para fazer algo e o conhecimento em si nas discussões acerca da base curricular comum no Brasil “naturaliza o sentido de currículo como controle, ideia que tento deslocar entendendo educação, justiça e democracia como porvir.”(MACEDO, 2016, p. 45)</p> <p>“[...] os estudos contemporâneos sobre a constituição dos currículos escolares, assim como dos processos de seleção dos conhecimentos a serem ensinados, precisam ponderar a relevância e a urgência de se produzir uma reflexão crítica sobre os modos de transmissão cultural mobilizados nas diferentes cenas pedagógicas.” (SILVA, 2016, p. 162)</p> <p>É necessário transitar de “um currículo de verdades homogeneizantes, afastado dos interesses dos estudantes, reproduzir das inequidades sociais e culturais, para outro que desafia os estudantes a questionarem o conhecimento e que propende a formar sujeitos críticos e dialogantes.” (MAGENDZO, 2016, p. 119)</p> <p>“O currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao “conhecimento poderoso.” (YOUNG, 2016, p. 18)</p>
2017	<p>“O que se pode perceber com relação ao desenvolvimento do campo de estudos em Currículo no Brasil [...] é que, mesmo quando deixa de ser majoritária, a influência das teorias críticas no campo permanece grande, talvez mesmo hegemônica [...]. Nossa hipótese de compreensão desse fenômeno vincula-se à importância intrínseca do debate crítico para a constituição do campo no país, considerando que as tendências pós-críticas, hoje majoritárias, são, elas mesmas, majoritariamente de esquerda, vinculadas ao pensamento emancipatório e democrático, ou seja, de certo modo emergiram, como as novas esquerdas, das teorias críticas e da esquerda tradicional.” (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, pp. 16-17)</p>
2018	<p>As perspectivas de mudança (Bolívar), deliberação (Schwab), conversação (Pinar) e agência humana (Giddens) podem ser consideradas “um marco na teoria curricular e tentam superar a racionalidade técnica, com a qual o currículo é abordado a partir de uma posição reducionista formal-estrutural, para dar lugar a uma análise procedimental-prática, onde o conflito e a dialética entre controle e autonomia permeiam o cotidiano dos atores do currículo, no marco de processos político-sociais mais amplos”. (BARRÓN TIRADO; DÍAZ BARRIGA, 2018, p. 5)</p> <p>“O currículo não é único, nem tampouco fixo. As regras são construídas no exercício da luta política de significação contingente.”(ARAÚJO, 2018, p. 24)</p>

	O currículo deve ser “entendido como uma prática discursiva, cultural, de poder e de significação.[...] os significados, assim como as identidades, são construídos, produzidos pelos sujeitos no interior da cultura, no interior de sistemas de representação e, por seu intermédio, em processos muito imbricados.”(OLIVEIRA, 2018, p. 16)
	“Há algum tempo, venho argumentando que o retorno de certo universalismo no currículo é parte de uma “reação” racista, sexista etc. a tais conquistas”, que o movimento do Escola sem Partido (ESP) torna explícita. (MACEDO, 2018, p. 12 apud MACEDO, 2018)
	O currículo é compreendido “como projeto formativo produzido pelas políticas e pelos agentes educativos que o configuram e praticam nos quotidianos escolares, reconhecendo-o como território de disputas.”(MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 215)
2022*	“[...]a reiteração do conhecimento como propriedade projeta um binarismo no pensamento curricular por meio da visão de conhecimento como dado ou como relacionado à experiência produtora de sujeitos. [...] essa dinâmica delinea uma subjetivação curricular que visa fechar a significação de si via controle do outro.” (COSTA; LOPES, 2022, p. 1)

Fonte: dados da pesquisa 2022

*base de dados extraída em set/2022.

O lugar da integração curricular nas discussões teóricas do currículo

A partir da análise dos trabalhos publicados, foi possível identificar algumas produções que trazem à discussão questões relacionadas aos princípios que norteiam a integração curricular, ou, em alguns casos, das limitações verificadas em algumas políticas curriculares.

Matheus e Lopes (2011) ao analisarem a política curricular de uma escola municipal do Rio de Janeiro, identificam o currículo integrado a partir de duas concepções: uma que fomenta a interdisciplinaridade e outra busca superar a disciplinarização. Neto (2014) compreende que o currículo integrado deve ser organizado de forma que possibilite a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, e a reflexão crítica da realidade social e cultural na qual está inserida a escola. A autora propõe incorporação de projetos integradores no currículo, a partir de uma perspectiva de práxis emancipadora, de modo a contribuir com a formação de indivíduos reflexivos, investigativos, criativos e colaborativos.

Em direção contrária à ideia de integração curricular, as propostas curriculares centradas em noções de competências visam instituir o controle sobre a formação humana integral, na perspectiva de adequar essa formação a imperativos postos pela visão mercadológica de produção e consumo. Essa instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental, baseada na pedagogia por objetivos e na pedagogia por competências. A adequação de um currículo aos imperativos impostos pelo mercado, a partir da noção de competências, impõe limites a uma formação mais ampla de sujeitos críticos e reflexivos (SILVA, 2004; PACHECO, 2009). Melo, Almeida e Leite (2018), apontam que pesquisas vem demonstrando preocupações relacionadas a algumas práticas de professores que acabam por associar o conhecimento àquilo que é “considerado de utilidade para o mercado de trabalho” (MELO, ALMEIDA, LEITE, 2018, p.225).

Sob a ótica de formação humana e cidadã, Ciavatta e Ramos (2012) apoiam-se no conceito de politecnia e esclarecem que, nesse contexto de formação, o trabalho é princípio educativo. Nesse sentido o ser humano é o produtor de sua própria realidade, e por isso, apropria-se dela para transformá-la. O trabalho também é prática econômica, e na sociedade atual é fundamento da profissionalização. Contudo, essa profissionalização deve estar integrada à ciência e à cultura, incorporando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nesse sentido, importa considerar a importância de uma educação na qual o homem, a natureza e suas relações não sejam tomados como objetos particulares de determinados campos do saber, mas entendidos como pertinentes a todas as áreas do conhecimento humano (SILVA, 2013).

Menezes e Santiago (2014) evidenciam o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire na construção de uma teoria do currículo que visa à emancipação e à humanização dos sujeitos, a partir do desenvolvimento da consciência crítica com vistas à formação de sujeitos competentes, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e do pensamento crítico acerca da sua realidade.

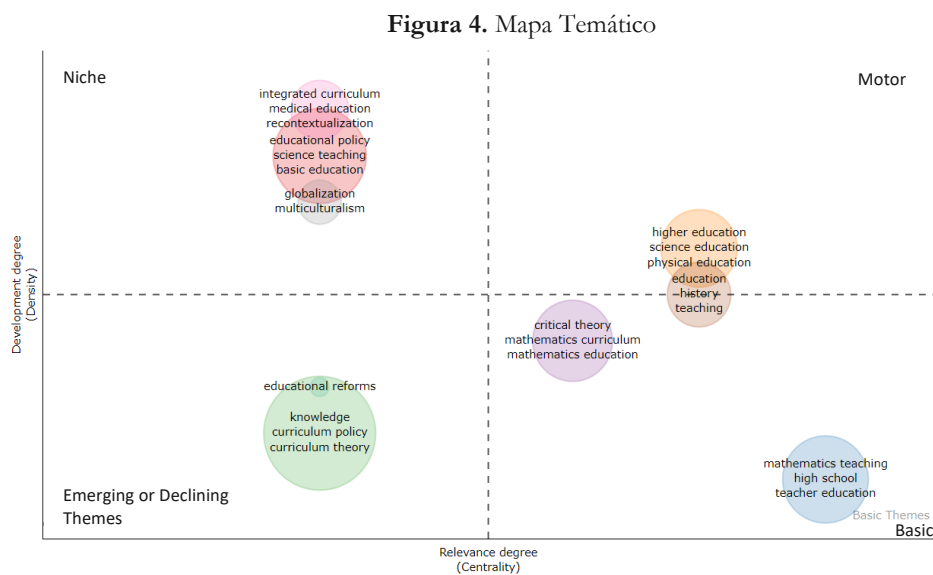
D'Ambrósio (2005) apresenta um enfoque holístico acerca do conhecimento a partir da transdisciplinaridade. Para o autor, é necessário que os seres humanos compreendam a importância da busca contínua pelo conhecimento e por novas explicações. Dessa forma, o ser humano modifica comportamentos. Essa busca incessante substitui a arrogância pela humildade, e conseqüentemente o indivíduo apreende valores como respeito, solidariedade e cooperação. Portanto,

Só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo. A dignidade de cada indivíduo se manifesta no encontro de cada indivíduo com outros [...] A solidariedade com o próximo é a primeira manifestação de nos sentirmos parte de uma sociedade (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 110).

Análise e Evolução da Temática

De forma a apresentar uma visão global dos principais interesses de pesquisa que envolvem o currículo e suas teorias, buscou-se dentre as palavras-chave do banco de dados as 60 mais utilizadas pelos autores e que possuíssem pelo menos 5 ocorrências para construir um mapa temático, conforme Figura 3.

O Mapa Temático, gerado a partir do Bibliometrix, é um gráfico em que podem ser analisados os temas de acordo com os quadrantes em que estão inseridos, sendo definido por dois eixos: um relacionado à densidade das palavras-chaves (eixo vertical), e outro relacionado à centralidade das palavras-chaves (eixo horizontal). A primeira mede a força dos laços internos entre as palavras-chaves, enquanto a segunda verifica de que forma a comunidade se posiciona em relação às demais. O resultado é disposto em quatro quadrantes, conforme apresentado na figura abaixo: (I) motor themes (temas motores); (II) basic themes (temas básicos); (III) emerging or declining themes (temas emergentes ou desaparecidos) e (IV) niche themes (temas muito especializados) (ARIA; CUCURULLO, 2017).



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado no Bibliometrix.

Ao analisar o mapa temático apresentado na Figura 4 verifica-se, no quadrante inferior esquerdo, um nicho liderado pela palavra “knowledge” (conhecimento), seguido por “curriculum policy” (política curricular) e “curriculum theory” (teoria do currículo). Sobrepondo-se a esse nicho, é possível verificar um nicho menor representado pelo termo “educational reforms” (reformas educacionais). Segundo Aria e Cucurullo (2017), o quadrante inferior esquerdo está relacionado a temas emergentes ou em declínio. De acordo com o posicionamento do nicho em questão, pode-se inferir que a teoria do currículo é um tema emergente e possui estreita ligação com temas relacionados a conhecimento e

políticas de currículo. Observa-se, ainda, que temas relacionados a reformas educacionais constituem, também, temas emergentes e com discussões próximas ao campo da teoria do currículo.

Para Santos (2007), o campo do currículo no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, influenciou propostas de mudança na educação e, gradativamente, foi perdendo essa influência. A autora argumenta que a parcela da produção científica que sofre a influência de vertentes dos estudos culturais não vem oferecendo contribuições efetivas para prática pedagógica das escolas.

De acordo com a análise apresentada no Gráfico 1 em relação às produções de temas relacionados de forma mais específica às discussões sobre o currículo, suas políticas e teorias, verificou-se que, mesmo nos anos em que houve um maior número de artigos publicados (2012, 2016 e 2018), esse número foi reduzido, totalizando cinco em cada ano. De 2019 até 2021 não foi verificada nenhuma produção específica na base de dados. Em 2022 verificou-se uma produção na área, em que os autores apresentam, dentre as palavras-chaves, “teoria do currículo” e “conhecimento”.

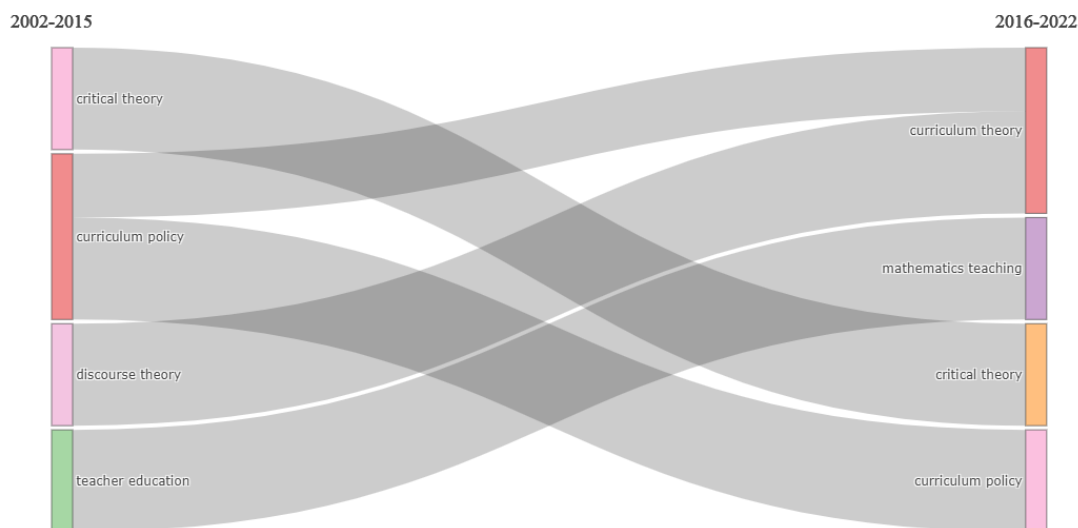
Nesse sentido, torna-se relevante destacar a necessidade de se ampliarem as produções relacionadas à temática.

Em relação à integração curricular, verifica-se no mapa temático, a ocorrência da palavra (integrated curriculum) liderando um nicho no quadrante superior esquerdo, o que representa que este assunto é mais específico e periférico à temática (Niche Temas). Contudo, observa-se uma aproximação entre três nichos localizados no quadrante superior esquerdo, liderados por “integrated curriculum” (currículo integrado), “educational policy” (política educacional) e “globalization” (globalização), demonstrando uma alta densidade entre esses nichos.

De acordo com o mapa temático, o currículo integrado é um tema que vem sendo tratado de forma especializada e periférica em relação à teoria do currículo.

A Figura 5 representa a variação dos temas de maior ocorrência no período de 2002 a 2022, subdivididas em dois períodos: 2002-2015 e 2016-2022.

Figura 5. Evolução da Temática



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado no Bibliometrix.

É possível observar que, no período 2002-2015, o termo “curriculum theory” (teoria do currículo) não aparece na representação gráfica. De fato, até o ano de 2011, o número de produções mais específicas na área variava de 0 a 2.

No período 2016-2022 o tema “curriculum theory” aparece em maior destaque, emergindo a partir de duas palavras-chaves do período anterior, “curriculum policy” (políticas curriculares) e “discourse theory” (teoria do discurso). De fato, a partir da análise dos trabalhos publicados no período

em questão, conforme apresentado no Gráfico 1, a maior produção relacionada à temática de teorias curriculares ocorreu a partir de 2012 até 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do mapeamento científico é de extrema importância para contribuir com o aprofundamento dos estudos a respeito de um conceito e de todas as temáticas que o circundam. No presente trabalho, ao buscar por conceitualizações relacionadas ao campo teórico do currículo e as relações destas com a integração curricular, alguns conceitos emergiram desde o início dos estudos bibliométricos.

Dentre esses conceitos, o conhecimento emerge tanto dos trabalhos diretamente relacionados com o campo teórico do currículo, como também de trabalhos com discussões curriculares mais relacionadas a práticas pedagógicas, a relação entre teoria e prática e a formação de professores. Corroborando com Costa e Lopes (2022) as discussões sobre o currículo tendem a “orbitarem” em torno do conhecimento. Nesse aspecto, apresenta-se no presente trabalho, definições e conceitos a respeito da temática.

Também a conceitualização de currículo é apresentada, a partir de trabalhos mais específicos relacionados ao campo teórico do currículo, publicados no período de 2002 a 2022. Nessa realidade, buscou-se por identificar o lugar da integração curricular nas discussões teóricas do currículo.

Verifica-se, pelo presente estudo, que as produções relativas às teorias do currículo são emergentes, e possuem estreita ligação com temas relacionados a conhecimento e políticas de currículo. Em relação à integração curricular, as produções da área ainda são tratadas de forma periférica em relação ao campo teórico do currículo.

Identifica-se, também, que as produções acadêmicas relacionadas ao campo teórico do currículo apresentam-se bastante tímidas e carecem ser melhor explorados considerando sua relevância no campo educacional. Espera-se que o presente estudo possa contribuir com futuros trabalhos relacionados ao currículo, suas teorias e concepções.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. O debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): uma análise a partir da teoria do discurso. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. < <https://doi.org/10.1590/0102-4698173843> >

ARIA, Massimo; CUCCURULLO, Corrado. bibliometrix: Uma ferramenta R para análise abrangente de mapeamento científico. *Journal of Informetrics*, v. 11, n. 4, pág. 959-975, 2017. < <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007> >

AVENDAÑO-CASTRO, William R.; PARADA-TRUJILLO, Abad E. El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y educadores*, v. 16, n. 1, p. 159-174, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000100010 >. Acesso em: 04/11/2022.

BARRÓN TIRADO, María Concepción; DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v. 1, n. 13, p. 5-18, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492018000100001 >. Acesso em: 05/11/2022.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, p. 61-74, 2002.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>>

CATARINO, Giselle Faur de Castro; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Dialogismo, ensino de física e sociedade: do currículo à prática pedagógica. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 19, p. 307-322, 2013.

< <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200006>>

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, p.83-105, 2005.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>>. Acesso em: 10/10/2022.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

<<https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>>

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, p. 11-37, 2012.

<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>>

COSTA, Hugo H. C; LOPES, Alice C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 1009-1032, 2016.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216751>>

COSTA, Hugo H. C; LOPES, Alice C. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 1-23, 2022.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270024>>

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 99-120, 2005.

< <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>>

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003.

Disponível em: < https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412003000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 05/11/2022.

FERREIRA, J. B.; SADOYAMA, A. S. P.; CORREIA, A. F. C.; GOMES, P. A. T.P.. Diversidade e gênero no contexto organizacional: um estudo bibliométrico. *Revista Pensamento Contemporâneo*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 45-66, 2015.

< <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v9i3.571>>

FERREIRA, João Batista; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. O uso da bibliometria e sociometria como diferencial em pesquisas de revisão. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, n. 2, p. 448-464, 2019.

Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1251>>. Acesso em 30/10/22

FIORENTINI, Dario et al. Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen L. B.; LIMA, Rosana C. R. de (Orgs.). *O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa*. Campinas: UNICAMP, 2016, p. 17-42.

FLORES CHAUPIS, Abel. Actitudes transdisciplinarias de los docentes y logros educativos en Educación Secundaria en Huánuco. *Revista de estudios y experiencias en educación*, v. 21, n. 45, p. 209-231, 2022.

<<http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.011>>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação e Pesquisa*, v. 40, p. 1109-1124, 2014.

<<https://doi.org/10.1590/s1517-97022014400400201>>

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRÁCIO, Maria C.C.; OLIVEIRA, Ely F. T. de. Análise de cocitação de autores: um estudo teórico-metodológico dos indicadores de proximidade, aplicados ao GT7 da ANCIB. *LIINC em Revista*, v. 9, n. 1, p. 196-213, 2013.

Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115378>>. Acesso em: 10/10/2022.

HEINZLE, Marcia Regina Selpa; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Recontextualização do currículo integrado na formação médica. *Pro-Posições*, v. 26, p. 225-238, 2015.

<<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507811>>

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, v. 40, p. 629-650, 2015.

<<https://doi.org/10.1590/2175-623646132>>

LIMA, Elvira S. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, p. 700-715, 2012.

<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>>

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

<<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>>

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, p. 45-68, 2016.

<<https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>>

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista*, v. 34, 2018.
< <https://doi.org/10.1590/0102-4698212010>>

MAGENDZO, Abraão. Incorporando a perspectiva de controvérsia no currículo disciplinar. *Revista iberoamericana de educação superior*, v. 7, n. 19, pág. 118-130, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n19/2007-2872-ries-7-19-00118.pdf>>. Acesso em: 04/11/2022.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. *Revista de Ciência Elementar*, v. 2, n. 1, pág. 1-2, 2014.
< doi.org/10.24927/rce2014.020>

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. *Pro-Posições*, v. 22, p. 173-188, 2011.
< <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200012>>

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação & Realidade*, v. 39, p. 337-357, 2014.
Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41018>>. Acesso em 23.10.2022.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPED. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, n. 2, p. 215-231, 2018.
<<https://doi.org/10.21814/rpe.11714>>

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, v. 25, p. 45-62, 2014.
< <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>>

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, n. 39, p. 01-20, 2012.
Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010>. Acesso em: 05/11/2022.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2007.
Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em 10/10/2022.

NETO, Eulália. Os projetos de trabalho: uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, n. 2, p. 83-107, 2014.
< <https://doi.org/10.21814/rpe.6247>>

OLIVEIRA, Ana de. Políticas curriculares: a luta pela significação no campo da disciplina história. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 2, p. 167-195, 2012.
Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876008>>. Acesso em: 05/11/2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, 2017.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227157>>

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230081>>

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, p. 383-400, 2009.

< <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>>

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, p. 197-221, 2007.

< <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100011>>

RAMOS, Marise N. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, Marise N. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROSA, Luciene G.; LEITE, Valderi D.; SILVA, Monica M.P. da. O currículo de uma escola de formação pedagógica e a dimensão ambiental: dilemas entre teoria e práxis. *Ciência & Educação*, p. 583-599, 2008.

< <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300014>>

SANTOS, Lucíola L. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, p. 291-306, 2007.

< <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100015>>

SILVA, Ana Tereza Reis da. Currículo e representações sociais de homem e natureza: implicações à prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 861-876, 2013.

< <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400004>>

SILVA, Marcio Antonio da; PIRES, Célia Maria Carolino. Organização curricular da Matemática no Ensino Médio: a recursão como critério. *Ciência & Educação (Baurru)*, v. 19, p. 249-266, 2013.

Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200002>>. Acesso em: 04/11/2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Educar em Revista*, p. 195-210, 2004.

< <https://doi.org/10.1590/0104-4060.356>>

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de pesquisa*, v. 46, p. 158-182, 2016.

< <https://doi.org/10.1590/198053143507>>

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPINAK, Ernesto. *Dicionário enciclopédico de bibliometria, cienciometria e informetria*. Caracas: UNESCO, 1996.

YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, p. 53-80, 2002.
< <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300004> >

YOUNG, Michael F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec/Novasérie*, v.3, n. 2, p. 225-250, 2014.
<<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>>

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, p. 190-202, 2014.
< <https://doi.org/10.1590/198053142851> >

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, p. 18-37, 2016.
< <https://doi.org/10.1590/198053143533> >

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaramos, para os devidos fins, que não há conflito de interesse.

DEILA DA SILVA BARELI DE MORAES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-4561>
deilabareli@gmail.com

CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>
chmsouza@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Deila da Silva Bareli de Moraes: concepção, coleta de dados, análise de dados, elaboração do manuscrito, redação, discussão dos resultados.

Carlos Henrique Medeiros de Souza: concepção, elaboração do manuscrito, redação, discussão dos resultados, revisão.

DEILA DA SILVA BARELI DE MORAES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2548-4561>
deilabareli@gmail.com

CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3774-0323>
chmsouza@gmail.com

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.