

**BASE NACIONAL COMUM: DESCONSTRUÇÃO DE DISCURSOS
HEGEMÔNICOS SOBRE CURRÍCULO MÍNIMO****COMMON CORE: DECONSTRUCTION OF HEGEMONIC SPEECHES ON
MINIMUM CURRICULUM****CURRÍCULUM COMÚN: DESCONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS
HEGEMÓNICOS SOBRE CURRÍCULUM MÍNIMO**

Patricia LIMAVERDE¹

RESUMO: Este artigo compreende investigações, questionamentos e desconstruções sobre os atuais debates a respeito do estabelecimento do currículo mínimo comum em nível nacional. Questiono o discurso tendencioso que estabelece como sinônimos “currículo mínimo” e “Base Nacional Comum”. São revisitados os contextos das LDBs de 1971 e da atual LDB de 1996, de caráter pós-ditadura. Busco compreensões, a partir de pesquisas nestes e em outros documentos oficiais, além de artigos e sites na internet, influências diretas do setor empresarial nas instâncias de discussão e de decisão das políticas públicas em educação. É ressaltada, na legislação em vigor, a atribuição de autonomias às instituições e aos sistemas de ensino em relação à elaboração flexível da organização escolar e curricular, aberta às emergências e contextos, possibilitando e incentivando ações educativas inter e transdisciplinares, previstas inclusive em seus Projetos Pedagógicos. Concluo com uma reflexão crítica a respeito das consequências para a educação nacional decorrentes da ênfase dada aos processos avaliativos, de base internacional ou nacional, fragilizando a atuação reflexiva e engajada dos pesquisadores e das universidades nos contextos educacionais do país.

Palavras-chave: Currículo, Base Nacional Comum, hegemonias, neotecnicismo

RESUMEN: Este artículo propone preguntas de investigación y deconstrucciones de los debates actuales sobre el establecimiento del currículum común a nivel nacional. Pongo en duda el discurso tendencioso que confunde "programa mínimo" y "Common Core". Se revisan los contextos de LDB de 1971 y el LDB actual de 1996, que tiene carácter post-dictadura. Busco comprender, desde la investigación en documentos oficiales y páginas web, las influencias directas del sector empresarial en puestos de discurso y decisión de políticas públicas en materia de educación. Se hace hincapié, en la legislación, la concesión de autonomía a las instituciones y los sistemas educativos en relación a la elaboración flexible de la organización escolar y del currículo, abierta a las emergencias y contextos, permitiendo y fomentando actividades educativas inter y transdisciplinarias, incluso en sus proyectos

¹ Bióloga, Mestre em Educação, PUC-SP; Doutora em Educação pela UCB com estágio sanduíche em Barcelona/Espanha; professora da Universidade Estadual do Ceará; membro do grupo de pesquisa Ecologia dos Saberes, transdisciplinaridade e educação; interesses de pesquisa: currículo, epistemologia e ensino de ciências. patricia.limaverde@uece.br

pedagógicos. Termino con una reflexión crítica sobre las consecuencias para la educación nacional resultante de la atención a los procesos de evaluación, en base internacional o nacional, debilitando la actuación reflexiva y comprometida de investigadores y universidades en los contextos educativos del país.

Palabras-clave: Currículo, Currículum Común, hegemonías, neotecnicismo

SUMMARY: This article proposes research questions and deconstruction of the current discussions on the establishment of common core nationwide. I question the tendentious discourse that confuses "minimum curriculum" and "Common Core". The contexts of LDB 1971 and the current LDB 1996 that have post-dictatorship character are revisited. I intend to understand, from research in official documents and websites, direct influences of the business sector in positions of decision of public policies in education. The legislation emphasizes the granting of autonomy to institutions and education systems in relation to the flexible development of the school and curriculum organization, open to emergencies and contexts, enabling and encouraging educational activities inter- and transdisciplinary, provided its Education Projects. I conclude with a critical reflection on the consequences for the national education resulting from the emphasis on evaluation processes, in international or national basis weakening reflective and engaged role of researchers and universities in educational contexts of the Brazil.

Keywords: Curriculum, Common Core, hegemonies, neotechnicism

Introdução

O campo de currículo configura-se atual e historicamente como um decisivo território de disputas relacionadas a políticas públicas. Não somente teóricos do currículo, mas a sociedade civil e o setor empresarial e industrial adentram-se nos atuais debates a respeito da concepção e da institucionalização de uma “Base Nacional Comum.

Contudo, uma configuração revela-se cada vez mais nítida: a influência da iniciativa privada nos processos decisórios de políticas públicas. Essa paisagem explicita-se nas constantes conferências, debates, audiências públicas e até no Fórum Nacional de Educação. Esse movimento busca regulamentações na nova Política Nacional de Educação (Lei n^o 13.005/14), recém publicada, bem como novas interpretações de documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica de 20 de dezembro de 1996 (Lei n^o 9.394/96).

Ao mesmo tempo, novas abordagens de organização curricular, antes mantidas à

margem dessas discussões, começam a ganhar espaço sendo citadas e recomendadas nas resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conquistando, dessa forma, alguma legitimação. É o caso das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, além do trabalho com projetos e a transversalidade.

Procurando com esse artigo, a partir do contexto de debates, de disputas e da legislação vigente, tecer indagações investigativas a respeito das possíveis relações de hegemonias subjacentes aos processos decisórios das atuais políticas públicas em relação ao debate atual sobre a Base Nacional Comum.

Infelizmente, compreende-se que embora haja debates mobilizadores e engajados sobre o assunto, estes encontram-se em círculos de pensamento restritos, não ganhando muita repercussão. Assim, evidencia-se que a atual manipulação acadêmica com foco na produtividade quantitativa, embora travestida com a expressão “qualidade na educação”, promove um distanciamento e uma certa “alienação necessária à sobrevivência acadêmica” cada vez maiores da universidade em relação aos contextos e às causas sociais, às políticas públicas e de emancipação.

Base Nacional Comum e currículo mínimo: interpretações divergentes

O artigo 22 da nossa atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 delega privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1988, Art. 22, Inciso XXIV). Decorre-se dessa atribuição, a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segue algumas edições, sendo a mais atual de 1996 (Lei nº 9.394/96).

O artigo nono da LDB (1996) reforça o papel da União em relação a

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, Art. 9, inciso IV)

Pode-se compreender, portanto, que cabe à União “estabelecer competências e diretrizes” que nortearão a composição curricular propriamente dita. Ou seja, cabe aqui a interpretação de que à União cabe estabelecer um conjunto de diretrizes e competências que regulariam a elaboração curricular em todo o país.

Os artigos 26 e 27 da LDB (1996) parecem validar esse argumento:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Tais artigos traçam linhas gerais, ou seja, verdadeiras diretrizes de como o currículo dos sistemas de ensino devem ser normatizados, de forma a constituírem um conjunto nacional, ou seja, uma base nacional comum. Legitimam também a autonomia dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares na composição de uma parte diversificada.

Não é claro, porém, a que instância cabe a eleição dos conteúdos curriculares a partir das diretrizes propostas pela União através da LDB.

Devido justamente a diferentes possibilidades de interpretação da referida Lei, outras legislações, em forma de resoluções e pareceres, ou mesmo leis complementares, seguem tentando estabelecer normatizações reguladoras algumas vezes divergentes entre si.

Para a professora Elizabeth Macedo (2014),

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria. (MACEDO E., 2014, p.1532)

A diversidade de informações instituídas na própria legislação permite uma profusão de concepções e interpretações que, em qualquer caso, encontra referências legais pertinentes

fundamentando suas visões distintas.

Dessa forma, uma das questões centrais à discussão é relacionada à definição de Base Nacional Comum. Uma das possíveis interpretações a partir de uma legislação difusa é que a Base Nacional Comum é uma matriz comum aos currículos de todos os sistemas de ensino, construída a partir das diretrizes colocadas pela própria LDB, como também pelo conjunto de pareceres e resoluções pertinentes às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, organizados e publicados em um documento único em 2013.

Vistos sob esse ângulo, os currículos dos diferentes sistemas de ensino do país guardariam uma identidade comum, uma Base Comum, construída a partir das diretrizes nacionais fixadas pela União. Nesse caso percebe-se uma estreita ligação entre as Diretrizes Nacionais e a Base Comum, onde aquelas estruturam esta.

Outro argumento, bastante veiculado nos meios de comunicação, nos congressos, conferências e fóruns de educação, é que a Base Comum é o estabelecimento direto e objetivo de conteúdos mínimos obrigatórios para cada disciplina e ano da Educação Básica.

Ora, a LDB anterior (Lei n^o 5.692/71) e suas resoluções correlatas, elaboradas no contexto da ditadura, estabeleciam não somente áreas de estudo, mas também previam o estabelecimento de um currículo mínimo definido por conteúdos objetivos.

As duas últimas LDBs já contemplavam nos currículos dos sistemas educacionais, uma base comum e uma parte diversificada. A diferença maior entre a LDB de 71 e a atual LDB de 96 é que na primeira, há “a ideia das grandes linhas centradas em conteúdos, com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada.” (MAZZANTE, 2005, p. 77)

O estabelecimento de um núcleo curricular comum baseado em conteúdos de forma diretiva foi uma das principais características decorrentes da LDB de 1971 e de seus pareceres e resoluções correlacionados, vide os “Guias”, “Manuais” e “Subsídios” publicados pelas Secretarias de Educação de todo o País, com detalhamento de conteúdos, definição de projetos de aplicação e de atividades. Na época, o Conselho Federal de Educação elaborou diversos pareceres e resoluções complementando a LDB de 71 (Lei 5.692/71) e, dentre todos, talvez os mais importantes sejam o Parecer n^o 853 de 12 de novembro de 1971 e a Resolução n^o 8 de 01 de dezembro de 1971, tratando da fixação de um núcleo comum para o ensino de 1^o e 2^o graus.

O Parecer no 853/71 deteve-se em descrever detalhadamente a doutrina do currículo na lei, levando em consideração a forma de determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre núcleo comum e parte diversificada; aborda o currículo pleno a partir das noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; discute os conceitos de relacionamento, ordenação e sequência e a função de cada um na construção do currículo pleno; ao final aborda a questão educação geral e formação especial, pontos-chaves da nova proposta de escolarização. (ZOTTI, 2004, p.12)

A nossa atual LDB, pós-ditadura, foi elaborada com uma visão mais democrática para, de certa forma, se contrapor à centralização ditatorial das definições de conteúdos curriculares. As bandeiras da nossa atual LDB são: a valorização da autonomia; a legitimação dos espaços étnicos no currículo (Art. 26, inciso 4; Artigos 78 e 79; Art. 32, inciso 3); da educação do campo ou “educação básica para a população rural” (Artigo 28); e da educação especial (todo o Capítulo V).

Por que, então, a discussão atual a respeito da instituição de uma Base Nacional Comum para Educação Básica, delegada à União, definida a partir da eleição de conteúdos específicos? Como já comentado, a eleição de conteúdos curriculares específicos não é delegada a nenhuma instância nem nos termos da Constituição Federal, nem pela atual Lei de Diretrizes e Bases. Essa legislação confere à União apenas a normatização de competências, diretrizes e bases reguladoras da Educação Básica.

A quem caberia a elaboração curricular a partir das diretrizes traçadas na LDB configurando uma Base Nacional Comum? O sujeito (ou sujeitos) dessa elaboração não mostra-se claramente na Constituição ou na LDB.

Contudo, a recente Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, incorpora uma interpretação voltada à necessidade de estabelecer a partir do Ministério da Educação “em articulação” com as demais instâncias, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” do ensino fundamental e do ensino médio, até o final do segundo ano de vigência do Plano. (CONAE, 2014; BRASIL, 2014)

A Conferência Nacional de Educação de 2014 propõe no Eixo IV (Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem) do seu documento final, que cabe à União, em articulação com demais instâncias,

Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira. (CONAE, 2014, item 2.4)

É interessante a analogia que podemos provocar ao compararmos essa estratégia

proposta no CONAE de 2014, com o Artigo 4 da Lei no. 5.692/71, a LDB da ditadura:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971a)

Contudo, mesmo na atual agitação da discussão a respeito da pertinência ou não de serem instituídos de forma prescritiva currículos mínimos, como já ocorreu no período da ditadura militar, notamos que o próprio Conselho Nacional de Educação (2001, 2003, 2006) já interpreta que não há uma equivalência direta entre os componentes curriculares propostos na LDB e o estabelecimento de disciplinas, bem como ressaltam a autonomia a nível de estabelecimento de ensino para elaboração de suas propostas pedagógicas, incluindo aí o tratamento curricular mais adequado às suas realidades, tendo sempre como ponto de partida as diretrizes nacionais, como comentaremos mais detalhadamente adiante.

Sigo a investigação aprofundando a reflexão a respeito da coexistência atual de visões (e necessidades) distintas relacionadas especificamente à prescrição curricular por instâncias superiores, para além da elaboração de diretrizes e bases da educação, conforme a Constituição promulga, e que a atual LDB valida.

Perigos hegemônicos

Alguns pesquisadores do campo do currículo (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014; MACEDO E., 2014; CHIZZOTTI & PONCE, 2013) detectam uma confluência de interesses e, por isso, de concepções distintas de currículo coexistindo no mesmo território, com suas tensões e consensos mais ou menos estabelecidos. Nesse contexto, a visão do currículo como

um documento base que nortearia a formação de cidadãos estaria condicionada a interesses distintos e conflitantes.

Dito de outro modo, uma concepção realista de conhecimento que sustenta a lógica instrumentalizada de currículo na medida em que ele seria passível de ser adaptado a objetivos políticos, quer sejam transformadores ou liberais. (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.28)

Desta maneira, o estabelecimento minucioso, restrito e disciplinar de uma Base Nacional Comum encontra adeptos “tanto em uma perspectiva neotecnicista, quanto em uma perspectiva crítica.” (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.25)

Entretanto, se toda a articulação discursiva que sustenta a defesa do currículo comum pode ser associada ao instrumentalismo que tem caracterizado as políticas curriculares identificadas como neotecnicistas, (HYPÓLITO, 2012) encontramos também discursos das perspectivas críticas que apoiam a elaboração de um currículo nacional como uma possibilidade de viabilizar a construção de um projeto social igualitário.

[...] Ambos os casos operam com a concepção de currículo como instrumento capaz de garantir, se bem operado, a formação das identidades projetadas como ideais. (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.26 -27)

Nessa disputa, argumentos amplamente divulgados nos meios de comunicação, como “qualidade” na educação, encontram uma adesão pouco crítica por parte dos cidadãos, incluindo aí muitos educadores. Parâmetros internacionais de avaliação da educação, guiados pela economia globalizada, adentram o Brasil contribuindo para a criação de uma visão ingênua de que o foco na construção de um currículo mínimo compondo uma Base Curricular Comum Nacional seria o principal catalisador para a promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional.

Entendemos que essa ênfase que reduz educação a ensino tende a favorecer concepções instrumentais de ensino reforçando o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização daquilo que foi previamente selecionado para constituir o currículo. Além disso, todos esses tensionamentos promovem deslocamentos nos discursos da autonomia docente, uma conquista de vários setores educacionais e cara ao campo de formação de professores. (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.31-32)

Para a professora Elizabeth Macedo (2014), ex-coordenadora do GT de Currículo da ANPEd, a aproximação cada vez maior dos setores empresariais, através de suas fundações e movimentos institucionalizados, em relação às políticas públicas relacionadas à educação, mais especificamente à avaliação e composição curricular é preocupante.

Preocupa-me [amedronta-me, queria dizer], especialmente, o fato de que tal ideia venha trafegando por zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para educação. (MACEDO E., 2014, p. 1549)

A partir do argumento da busca pela “qualidade” na educação brasileira, o setor

empresarial e industrial se torna cada vez mais presente, travestindo-se em movimentos em prol da educação. Promovem articulações de peso e acabam por estar presentes nas discussões nacionais, construindo sentidos e difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos. Denunciando um mapeamento de redes citando Ball (2012), a autora coloca:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. As referências cruzadas entre os diferentes parceiros são muitas e não cabe aqui arrolá-las de forma extensiva. Como ocorre com a maioria das redes mapeadas por Ball (2012), esta é constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais. Entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, consta, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos. (MACEDO E., 2014, p. 1540)

A autora aponta a Fundação Lemann como um “parceiro” central nas discussões a respeito do estabelecimento de uma base nacional comum. Essa fundação organizou três dos grandes eventos dos últimos anos focados nessa discussão.

O movimento Todos pela Educação (TPE) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que propõe-se ser “apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.” (TPE, 2014)

O movimento Todos pela Educação é mantido por empresas como DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península e Fundação Vale ².

É necessário ressaltar que o Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC n^o 1.407/10, legitimado pelo Plano Nacional de Educação (Lei n^o 13.005/14), é formado por 44 entidades representantes da sociedade civil e do poder público, sendo algumas de suas cadeiras ocupadas por membros do Movimento Todos pela Educação. Isso se deve pelo fato de que o Movimento Todos pela Educação (TPE) é um dos parceiros de diferentes organizações e eventos relacionados à temática, tendo seus representantes como membros do Movimento. É o caso da Conferência Nacional da Educação (CONAE)³, do Conselho

² Vide <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>

³ O Todos pela Educação é um dos parceiros da Conferência Nacional de Educação, de 2014. Vide http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=63

Nacional de Secretários de Educação (CONSED)⁴, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁵. Além de todas essas parcerias, o Todos pela Educação é o responsável pela coordenação do Observatório do Plano Nacional de Educação⁶.

Entidades de poder político de decisão, estão direta e intimamente vinculadas às empresas de grande porte. O setor privado está claramente aproximando-se de processos decisórios e de fiscalização das políticas públicas no país com um grande poder hegemônico, maior que muitos movimentos sociais das minorias. Curiosamente, evidencia-se uma força por parte dessas entidades, na direção de garantir o estabelecimento de uma Base Nacional Comum, em forma de currículo detalhado para cada série e disciplina da educação básica, por valorizar índices de avaliação e incentivar a visão neotecnista de educação.

Süssekind (2014) aponta, por exemplo, que do dia 3 de junho de 2014,

[...] a Comissão de Educação da Câmara de Deputados promoveu uma audiência pública para debater a formulação de uma Base Curricular Comum para o Ensino Básico brasileiro. Participaram deste debate os atores que vem se apresentando (quase sempre representados pelas mesmas pessoas) com posições conflituosas e concorrentes, por vezes, suspeitosamente, naïve. (SÜSSEKIND, 2014, p. 1518)

Dentre os debatedores presentes nessa audiência pública, apresentando declarações, estavam: Eduardo Deschamps, secretário de Educação de Santa Catarina e presidente do CONSED (organização que, conforme já apontado, tem como parceiro o Todos pela Educação); o presidente do Inep, José Francisco Soares (sócio fundador e ex-membro do Conselho de Governança do Todos pela Educação); Cleuza Rodrigues Repulho, presidenta da UNDIME e também sócia-fundadora do Todos pela Educação; além da pesquisadora Paula Lozano da Feusp, defensora da instituição de um currículo comum e outros convidados. Observa-se que dentre os discursos dos participantes citados há uma opinião quase unânime a respeito da instituição de um currículo objetivo, definindo uma Base Curricular Comum a nível de conteúdos, bem como seus objetivos principais. Os argumentos sempre recaem em avaliações nacionais e internacionais, na culpabilização da formação do professor, além de uma suposta construção de cultura nacional. Felizmente, durante a referida audiência pública⁷, outros debatedores divergiram dessa opinião.

⁴ Além do Todos pela Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação tem como parceiros: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Itaú, Gerdau, dentre outros. Vide <http://www.consed.org.br/index.php/parceiros>

⁵ <http://undime.org.br/institucional/parceiros>

⁶ <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>

⁷ Acesso ao texto completo com redação final da audiência pública da Câmara de Deputados, reunião 0789 do dia 03 de junho de 2014:

<http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0789/14&nuQuarto=0&nuOrador=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:30&sgFaseSessao=&Data=3/6/2014&txApelido=EDUCA%C3%8>

Por que e como uma organização como o movimento Todos pela Educação, financiada por várias empresas e indústrias de grande porte, consegue tamanha amplitude de acesso às instituições governamentais, na forma de parcerias com Secretários de Educação municipais e estaduais, além de ocupar um lugar no Fórum Nacional de Educação, instituição essa validada em forma de Lei no novo PNE?

Chizzotti e Ponce afirmam que “há uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações em relação ao currículo.” (2012, p. 31) Para os autores, “as reformas educacionais e curriculares no Brasil partilham desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos sobre os currículos escolares.” (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p.31)

Os autores denunciam também o “ingresso concorrencial de empresas educacionais no campo do currículo escolar da educação básica, com vistas à produção do material didático e paradidático para o ensino, ao gerenciamento do sistema de ensino, à formação de professores.” (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p. 32) Tais iniciativas, de paralelismo às ações governamentais, ganham força na difusão de hegemonias econômicas e políticas de interesse privado.

Na nova geopolítica globalizada, o currículo escolar tem sido disputado como espaço de intensas lutas pelo poder, que se revelam pelos conflitos e coexistências de diferentes concepções de educação escolar e de conhecimento. As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política. (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p. 32)

Concordando com Sússekind (2014),

[...] parece-me muito difícil concordar com a ideia tentadora amplamente divulgada pelo movimento Todos pela Educação, que tem se colocado como importante agente e interlocutor nos debates a favor da BCN, de que “Não há dúvida de que é necessário definir o que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos vão aprender” (SÚSSEKIND, 2014, p.1521)

Hierarquização e “pasteurização” curricular: identidade nacional?

Para Chizzotti e Ponce, a imposição e a adoção de currículos prescritivos produzem

[...] um impacto imediato nas práticas pedagógicas cujas consequências são: o não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas predeterminadas por “especialistas em educação”; a submissão do

professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a subtração da autoria pedagógica; a naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais; a restrição dos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. O impacto para os alunos é inevitável. (CHIZZOTTI & PONCE, 2013, p.33)

Roberto Sidnei Macedo, atual coordenador do GT de Currículo da ANPEd, e seus coautores, refletem que os discursos que enfatizam a ideia de Base Comum com a “noção de identidade nacional, em geral [é] dissociada dos debates e lutas sociais pela diversidade como condição sociocultural da educação que se realizam em vários contextos brasileiros”. (MACEDO R. et al., 2014, p.1558)

A homogeneização acaba por “pasteurizar” o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo. Nesse aspecto de falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes.

Ademais, essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional muitas vezes vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazerem práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros. (MACEDO R. et al., 2014, p.1558)

Os discursos que apoiam a prescrição curricular como estabelecimento de uma Base Comum com o pretexto do “direito à aprendizagem” ou de “equidade” (BRASIL, 2014) acabam por desvalorizar “experiências invisibilizadas por padrões educacionais que se querem homogeneizantes.” (MACEDO R. et al., 2014, p.1564)

Um país diverso como o Brasil só poderá garantir sua “unidade nacional” a partir da legitimação dos espaços de saberes instituídos na diversidade. “Nesse caso interesses aproximativos emergem através das mediações intercríticas que, nos seus movimentos, produzem identificações entre diferentes que convivem na educação como experiência cultural.” (MACEDO R. et al., 2014, p.1564)

Na Espanha, um país também tão diverso ao ponto de coexistirem línguas e culturas distintas, ao Ministério da Educação cabe definir as diretrizes centrais da Educação Básica e às Unidades Autônomas cabe complementar o tronco comum definido em âmbito nacional, definindo seu currículo a partir das diretrizes traçadas, e também elaborar a proposta curricular da parte diversificada. (EURYPEDIA, 2014)

Para Macedo e seus coautores,

[...] só pelo reconhecimento da heterogeneidade dos contextos e seus movimentos, das culturas em suas irredutíveis e relacionais experiências culturais, que podemos pleitear direitos à aprendizagem. Sabemos que alguns direitos conquistados são

transversais a vários segmentos sociais, suas histórias e culturas, mas isso não permite se pensar fazer políticas de currículo hipertrofiando o comum e o nacional para se galgar eficiência, eficácia e direitos. Essa é um agenciamento que traz consigo o perigo da homogeneização como política de sentido para políticas e gestão de currículos. (MACEDO R. et al., 2014, p.1566-1567)

Pereira e Oliveira (2014) apontam a centralidade do conhecimento disciplinarizado como princípio subjacente às articulações discursivas que defendem o currículo comum. As autoras chamam a atenção para a tentativa de polarização das discussões o que as empobrece reduzindo as possibilidades de reflexão.

Entendemos que os discursos em defesa da Base Nacional Comum expressam tentativas de fechamento e fixação de sentidos acerca do significamos como qualidade, ensino ou currículo. Para isso, buscam fixar determinados conteúdos como os mais adequados/razoáveis para compor o repertório de saberes que promovem a formação humana das crianças e jovens que frequentam/frequentarão milhares de escolas espalhadas pelo país. Isso se apresenta assim tendo em vista que faz parte da disputa política que torna o social possível. No entanto, entendemos que é preciso suspender essas tentativas na medida em que, apresentadas como única possibilidade possível, elas implicam na produção e manutenção de formas binárias/polarizadas de ser e estar no mundo. E os binarismos sempre são forçados a partir da hierarquização, no qual um dos polos sempre é rebaixado para que a polarização se estabilize de forma mais duradoura. Com isso, outras alternativas, igualmente legítimas tendem a ser excluídas. (PEREIRA & OLIVEIRA, 2014, p.30)

Ampliando as possibilidades de reflexão sobre o assunto, encontramos na própria legislação muitos dos argumentos que propõem o desenvolvimento das autonomias em diferentes instâncias dos sistemas de ensino, em relação à abertura para a definição curricular em termos da seleção dos conteúdos, que irão compor tanto para a Base Comum quanto para a parte diversificada, legitimando assim a ideia de Base Nacional Comum como decorrente dos currículos constituídos a partir das diretrizes traçadas pela própria LDB e de seus pareceres e resoluções correlacionados.

Autonomia, inter e transdisciplinaridade: territórios legitimados

Citando o exemplo do componente curricular “Educação Física”, o Parecer CNE/CEB n.º 16/01, esclarece que a definição curricular das disciplinas é de competência das escolas, amparadas pelas diretrizes traçadas a partir da LDB:

Deve-se ressaltar o emprego do termo “áreas de conhecimento” e não “disciplinas”. Isso não deve ser visto como acidental, de vez que o espírito da própria LDB é o de conferir autonomia pedagógica às escolas, de maneira a induzi-las a elaborar projetos pedagógicos que estejam adequados à sua própria realidade. Tomemos uma escola rural isolada e uma escola dotada de equipamentos como piscina, por exemplo. Seria impossível pretender que tivessem, ambas, as mesmas atividades e disciplinas referentes à prática de Educação Física. Ambas estão obrigadas a oferecer Educação Física a seus alunos do curso diurno, na maneira como sua Proposta Pedagógica o especificar. É evidente que uma escola dotada de

equipamentos especiais pode desenvolver uma proposta pedagógica mais sofisticada em relação à Educação Física, tanto na forma de disciplina específica como no oferecimento complementar de práticas desportivas, o que possivelmente não será o caso de escolas de instalações mais modestas, que seguramente constituem a regra em nossa realidade. (BRASIL, 2001)

Por sua vez, o Parecer CNE/CEB n^o 22/03, enfatiza que a LDB não propõe currículos mínimos, reforça a autonomia das escolas na elaboração curricular e de seus projetos pedagógicos:

Em benefício de maior esclarecimento, devemos ainda citar:

- Artigo 12 da Lei 9.394/96, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar sua proposta pedagógica»;

que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais.

Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2003)

Mais uma vez verificamos que é legítima a interpretação de que as autonomias dos estabelecimentos de ensino em relação aos seus projetos pedagógicos, incluindo aí sua proposta curricular elaborada a partir das diretrizes nacionais podem constituir num conjunto nacional, a Base Nacional Comum. Seguindo essa lógica interpretativa, os discursos que propõem um currículo mínimo a nível nacional deverão propor também uma nova LDB e, talvez, influenciar até a Constituição Federal, já que essa, como já comentamos anteriormente, prevê que à União cabe estabelecer somente diretrizes e bases da educação nacional.

É interessante notar o alto grau de autonomia que a legislação prevê, atribuída diretamente às escolas. O Parecer CNE/CEB n^o 38/06 comenta sobre a amplitude dessa autonomia citando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de forma a apoiar a LDB:

Quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares). (BRASIL, 2006)

Porém, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não está clara e a

[...] maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas. (BRASIL, 2006)

O volume único das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) organiza os principais pareceres e resoluções que tratam da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, de forma a oferecer aos educadores uma ampla visão da proposta nacional de educação. Podemos citar o Parecer CNE/CEB nº 7/10 como um dos principais documentos que norteiam alguns dos demais que constam nesse volume, compondo a primeira parte denominada "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica". Segundo esse parecer, a organização curricular proposta a partir das matrizes e diretrizes nacionais, "supõe outra forma de trabalho na escola, que consiste na seleção adequada de conteúdos e atividades de aprendizagem, de métodos, procedimentos, técnicas e recursos didático-pedagógicos." (BRASIL, 2013, p.29)

O mesmo parecer propõe que, na Educação Básica, "a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas", buscando garantir um espaço de "heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador." (BRASIL, 2013, p.27)

Para tanto, sugere a revisão de ritos escolares historicamente instituídos e a ampliação do papel da própria escola. (BRASIL, 2013, p.27)

Oferecendo sugestões de gestão de currículo, comenta sobre as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, caracterizando e revelando "a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante." (BRASIL, 2013, p.27)

De acordo com o parecer, as abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar tem como fundamento o recorte do conhecimento em disciplinas. Com relação à transdisciplinaridade, cita Basarab Nicolescu e sintetiza:

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre

as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. (BRASIL, 2013, p.28)

Assim, no mesmo volume, Capítulo 1 do Título V “Organização curricular: conceitos, limites e possibilidades” da Resolução CNE/CEB n.º 04/10, é assegurada:

[...] escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p.67)

Com relação ao conceito de transversalidade, este encontra-se difuso no documento de 565 páginas. Em alguns momentos o entendimento da transversalidade aproxima-se da interdisciplinaridade, em outros, da transdisciplinaridade, como no caso da Educação Ambiental.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2013, p.24)

Conclusões reflexivas

Concluindo, podemos apontar algumas questões. A primeira é que o argumento da instituição de um currículo mínimo como uma Base Nacional Comum não contribuiria para a equidade, tampouco para a afirmação de um espírito nacional, visto que os diversos grupos que atualmente lutam pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconheceriam. É preciso frisar aqui que essa legitimação transcende uma delimitada “parte diversificada”. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica legitimam já os saberes de algumas minorias, como os quilombolas, os indígenas, a educação do campo, incluindo seus saberes e práticas tanto na Base Comum quanto na parte diversificada, os demais grupos étnicos e movimentos comunitários, dentre outras possíveis expressões, também precisam de uma considerável autonomia em relação à configuração de seus currículos, seguindo as diretrizes que definiriam uma Base Comum.

Como argumentamos, com base em diversos pareceres e resoluções, além da própria LDB, não podemos compreender que a Base Nacional Comum é equivalente ao estabelecimento de um currículo mínimo. São conceitos diferentes e expressões de abordagens distintas a respeito dos sentidos da educação.

Ao mesmo tempo, não podemos nos distanciar de uma reflexão crítica sobre a educação do nosso país. Ainda que a legislação permita uma amplitude significativa de atuação e proatividade por parte dos estabelecimentos de ensino e da própria comunidade de educadores, há uma cultura de restrição onde diferentes dispositivos são culpabilizados, em dois sentidos distintos.

De um lado, gestores e dirigentes de educação e escolas apontam as “restrições do Ministério da Educação” que “não permite” uma proposição empoderada, flexível e criativa de seus currículos, organização e formas de ensino. Esse discurso permeia escolas e universidades, inclusive nas licenciaturas. Sabemos que esse argumento não é totalmente verdadeiro e a legislação vigente está aí para confirmar isso.

De outro lado, vemos as mídias e secretarias de educação apontarem a má formação do professor e as condições precárias da escola pública como os responsáveis pelos baixos índices de avaliação da educação nacional.

De fato há um investimento maior na divulgação e na apropriação de um discurso neotecnicista por parte das mídias de uma forma geral, do que um investimento necessário na busca pela ampliação das compreensões compartilhadas a respeito dos sentidos da educação, em termos locais e nacionais.

As universidades, que deveriam abordar com mais clareza essas questões, também submetem-se às pressões de avaliações externas, tornando o sentido de produção de saberes em um academicismo bancário, em analogia com a pedagogia bancária que Paulo Freire denunciou.

Com o foco na avaliação, perdemos a capacidade de produção livre, pois além da falta do tempo necessário para uma genuína produção reflexiva, nos ocupamos com uma produção quantitativa e mensurável. A pesquisa transformou-se em produção e, para essa produção ser validada, é necessário seguir critérios. A atitude livre do pesquisador tornou-se cada vez mais rara.

A atual conjuntura da educação brasileira, em que as políticas públicas não são compreendidas e empoderadas por seus atores, transformando-se em simples papéis, e onde o perfil reflexivo do pesquisador não encontra território, revela a vulnerabilidade em que

estamos, onde o poder de hegemonias subjacentes encontram espaços cada vez maiores de propagação.

Como já comentamos, o setor empresarial adentrou-se nesse contexto, travestido de “movimento social” (financiando, no caso, o movimento Todos pela Educação), produzindo interpretações tendenciosas da legislação ao ponto de influenciar as discussões de políticas públicas.

Minha opinião é que a grande política de controle imposta aos atores da educação em todos os níveis, reforçada nos últimos anos, revela uma paisagem quase ditatorial e hegemônica normatizando não só critérios de avaliação, mas principalmente formas de pensamento, condutas e valores. Argumentando a busca pela “qualidade” e, na verdade, estabelecendo critérios quantitativos, a política internacional de expansão hegemônica recoloniza o Brasil.

De fato, no contexto em que nos colocamos, teorizações a respeito do currículo não estão conseguindo encontrar reverberações necessárias e urgentes, e a reflexão crítica e a atuação engajada nas universidades pode ser um bom começo na disputa pelos territórios do currículo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=268037&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>

BRASIL. Parecer nº 16/01, de 3 de julho de 2001, do CNE/CEB. **Consulta quanto à**

obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino. Brasília: CEB, 2001. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb16_01.pdf>.

BRASIL. Parecer nº 22/03, de 2 de junho de 2003, do CNE/CEB. **Questionamento sobre currículos da educação básica, das escolas públicas e particulares.** Brasília: CEB, 2003. Disponível em <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pceb022_03.pdf>.

BRASIL. Parecer nº 38/06, de 7 de julho de 2006, do CNE/CEB. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.** Brasília: CEB, 2006. Disponível em <http://mecsrv125.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>.

BRASIL. Parecer nº 7/10, de 7 de abril de 2010, do CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília: CEB, 2010. Disponível em <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus: a doutrina do currículo na Lei 5.692. *In: Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov.1971b.

BRASIL. Resolução nº 04/10, de 13 de julho de 2010, do CNE/CEB. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Reunião nº 789/14 de 3 de junho de 2014. Audiência pública da Câmara de Deputados. **Debate sobre a proposta de criação de uma base nacional comum para o currículo do ensino básico no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final.** Brasília, novembro de 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>.

EURYPEDIA. España: organización y administración general del sistema educativo. *In: European Encyclopedia on National Education Systems.* Disponível em: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Espa%C3%B1a:Organizaci%C3%B3n_y_Administraci%C3%B3n_general_del_Sistema_Educativo>

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapostos à ideia de Base Comum Nacional e à vontade de exerdeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1556 - 1569, out./dez. 2014.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Veronica Borges de. Base Nacional Comum: a autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 24-42, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1761/1310>>.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529, out./dez. 2014.

ZOTTI, Solange. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. PUC-PR, novembro 2004.