

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E O SUJEITO QUE SE PRETENDE FORMAR

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE SUBJECT THAT IS INTENDED TO TRAIN

Maria Virginia Freire dos Santos Carmo¹

<https://orcid.org/0000-0003-2106-1307>

Marize Pinho Rezende²

<https://orcid.org/0000-0001-9715-9082>

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito³

<https://orcid.org/0000-0002-4563-1354>

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão inicial sobre a noção de sujeito disseminada pelos textos formais que constituem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), enquanto principal documento que norteia os currículos escolares hoje. Parte do entendimento de que, uma política curricular que busca controlar a produção de sentidos no espaço da escola, traga como pressuposto a ideia de sujeito (cidadão) que se apresenta como um modelo representacional a ser seguido/orjado como um molde único. Com base nos estudos de Hall (1997), Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011), discutimos a impraticabilidade de uma política curricular que seja capaz de cercear todo o campo do sentido, pois os sentidos são livres e incontroláveis. Conclui que a BNCC por mais que se autoproclame como um dispositivo normalizador das práticas docentes, seus objetivos estão fadados ao insucesso, posto a impossibilidade de impedir o fluxo livre dos sentidos.

Palavras-chave: BNCC. Sujeito. Política Curricular.

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Campus XVIII. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia/ UFSB. Coordenadora pedagógica da rede pública municipal de Porto Seguro/BA e Santa Cruz Cabralia/BA. Email: virginia.freire@gmail.com.

²Graduada em Letras e Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (UFBA). Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia/UFSB. Professora e coordenadora pedagógica pela rede pública municipal de Santa Cruz Cabralia. Email: marizerezende@hotmail.com.

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Especialista em Alfabetização e Classes Populares pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (mestrado profissional) onde pesquisa e orienta trabalhos situados no campo do currículo e das políticas educacionais. Email: elianapovoas.ppger@gmail.com.

ABSTRACT

This work proposes an initial reflection on the notion of subject disseminated by the formal texts that constitute the Common National Curriculum Base (BNCC), as the main document that guides school curricula today. It starts from the understanding that a curricular policy that seeks to control the production of meanings in the school space presupposes the idea of the subject (citizen) that presents itself as a representational model to be followed/forged as a unique mold. Based on studies by Hall (1997), Macedo (2006) and Lopes and Macedo (2011), we discuss the impracticality of a curriculum policy that is capable of restricting the entire field of meaning, as the meanings are free and uncontrollable. It concludes that the BNCC, even though it proclaims itself as a standardizing device for teaching practices, its objectives are doomed to failure, given the impossibility of preventing the free flow of senses.

Keywords: BNCC. Subject. Curriculum Policy.

1. INTRODUÇÃO

A centralidade do currículo nas políticas educacionais não é uma prática recente. Sem que tenhamos que fazer um recuo histórico muito longo, podemos localizar a própria Constituição Federal de 1988, quando em seu Artigo 210, atribui ao Estado o dever de fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988, art. 210). Posterior a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ao tratar o currículo vai estabelecer, em seu Art. 9 inciso IV, que 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).

De lá para cá, um conjunto de textos normativos foram elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação, tais como: Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs/MEC, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/ MEC, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/BRASIL, 2010), que evidenciam o lugar crucial que vem sendo atribuído aos currículos nas políticas educacionais, quando não o transformam na própria reforma educacional pretendida. Ou seja, propor mudanças curriculares passou a ser entendido como instituir políticas públicas para a educação brasileira.

A aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que sofreu contundentes críticas por parte dos movimentos e entidades em prol da

educação pública de qualidade se deve muito especialmente ao caráter autoritário, aligeirado e frágil que marca este dispositivo curricular ao tentar impor de forma verticalizada compreensões distantes daquelas que vêm sendo anunciadas pelos estudiosos do campo do currículo durante décadas no Brasil.

Apoiadas nas reflexões de Hall (1997) e nas discussões atuais do campo do currículo de Macedo (2006) e Lopes e Macedo (2011), pretendemos discutir a ideia de um sujeito nacional que pretende (almeja) ser formado a partir da BNCC. Levantamos como problemática, a partir da compreensão do currículo como cultura, a inviabilidade de uma base curricular se fazer única em todo um território nacional, considerando as singularidades culturais e dos sujeitos por ela constituídos. Assim, pensaremos o currículo como um dispositivo em movimento, que envolve a produção contínua de sentidos sempre incompletos e que por isso mesmo se apresenta como algo que nunca se conclui, conseqüentemente, impossível se fixar em uma “base”.

Mesmo com uma proposta de base, há por trás intencionalidades de controle de currículos permeados por agentes políticos públicos e privados que veem atuando na consolidação desse projeto, há uma influência de agentes financeiros a exemplo de empresas multinacionais como Airton Senna, e Lemann, movimentos como Todos pela Educação e muitos outros que apontam como essa política neoliberal interfere nas políticas do currículo e tomam força nesse âmbito de forma mundial.

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido. (MACEDO, 2014)

De tal modo, com um discurso voltado para a oferta e garantia de direitos de aprendizagem para todos a BNCC consolida, por meio de uma alocação mercadológica a ruptura com direitos críticos e democráticos. Vejamos esse excerto do BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017).

Pensando nisso, trazemos à tona essa discussão e análise das intencionalidades políticas que permearam a elaboração da BNCC para descobrir, afinal, a quem ela atende com essa padronização? E com isso, principalmente, que sujeito esse documento pretende formar?

2. CURRÍCULO COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Pensar o currículo ainda hoje é um desafio, considerando as inúmeras definições para ele. Lopes e Macedo (2011) colocam que definir currículo é tentar fixar um sentido, o que conseqüentemente implica em sufocar um conjunto de outras possibilidades de dizê-lo. Mesmo tendo consciência disso, aqui nos guiaremos pela perspectiva de currículo como local da cultura, como enunciação cultural, conforme aponta Frangella (2015):

[...] ao referir-me a currículo como enunciação, assumo que currículo é movimento, diferimento, significação. Como produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobilizam o eu e o outro, ou seja, processo dialógico onde os sentidos não são e nunca serão transparentes, são produzidos em meio à negociação, articulação. O que se produz ao produzir currículo não é uma visão ou outra, mas uma produção híbrida que já não é mais nem um nem outro, à medida que o eu e o outro aí referenciados alusivamente não são inimigos em luta, mas adversários legítimos em disputa. Esse

processo contingente é cultural, ato de enunciação cultural (FRANGELLA, 2015, p. 7).

Com esse ponto de vista, currículo vai para além da lista de conteúdo, de objetivos, habilidades ou competências. Currículo deixa de ser algo puramente normativo para se apresentar como algo vivo, em movimento, criando e replicando sentidos incansavelmente. Não queremos com isso negar a existência de movimentos que padronizam o currículo, uma vez que os movimentos que buscam hegemonizar posições são partes do jogo político, mas queremos trazer para a discussão a impossibilidade de controle absoluto ainda que as tentativas para isso sejam compulsórias. É nesse caminho que pretendemos problematizar a BNCC.

Stuart Hall (1997) nos ajuda a operar com o entendimento de currículo como produção cultural. Ele nos diz que somos seres interpretativos, instituidores de sentido e que a forma como codificamos, organizamos e regulamos nossas condutas é que dão sentido a nossas ações e consequentemente nos permite interpretar significativamente as ações alheias. Esses sistemas ou códigos de significados, segundo Hall, é que constituem a nossas culturas, e dessa forma, todas as práticas sociais que expressam ou comunicam um significado, são então práticas de significação.

A cultura enquanto prática de significação, como campo de disputa em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo, não permite fixação de sentidos, pois o que existe são construções de sentidos impossíveis de se controlar, portanto, sempre inesperados, e nesse caminho não podemos cogitar em sentidos que sejam estabelecidos de forma antecipada. Podemos pensar em sentidos incompletos, inacabados, ressignificados a cada momento a partir da linguagem.

Macedo (2006) nos fala do currículo como um híbrido, como uma prática cultural que envolve negociação de posições, que envolve negociações com a diferença. Esse movimento de negociação com diferença trazido por Macedo (2006), reforça nosso entendimento acerca inviabilidade de se planejar um currículo completo e perfeito, que dê conta de todas as singularidades possíveis. Não há controle absoluto, as fendas estarão sempre lá pois somos sujeitos

incompletos e isso precisa ser levado em consideração quando se pensa em currículo.

3. O QUE PRETENDE UMA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM?

Políticas de centralização curricular já estão previstas desde a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, quando em seu Art. 210 que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”, porém de forma obrigatória aconteceu a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

O PNE tem por objetivo articular compromissos comuns afim de obterem resultados mais efetivos e recursos otimizados planejando ações de maneira integrada e colaborativa. Com a promessa de elevar a qualidade da educação no país, o documento se estrutura em 20 metas que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Essas metas envolvem a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores e gestão e financiamento geral da Educação.

Dialogando com esses interesses, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é vista como uma estratégia para cumprimento destas metas, partindo do entendimento de que todas/os as/os estudantes tem direito a acessar os mesmos conhecimentos/conteúdos independente de que lugar do Brasil esses estudantes se encontram, garantindo assim que os mesmos estejam preparados para o exercício da cidadania.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Prega-se a ideia de que as escolhas registradas na BNCC representam a todos. O que se apresenta como problemática em nosso entendimento é justamente a ideia de que se pode definir um currículo único para todos. Considerando que existe uma luta por hegemonizar sentidos, nos questionamos

acerca de que “cidadão” é esse que se pretende formar a partir de uma base nacional comum?

Seguindo o pressuposto de que não há boa intenção quando o currículo tenta enquadrar, normatizar, ditar o que o outro deve ser, principalmente quando há por trás dessa demanda e elaboração, blocos econômicos em busca da padronização curricular e hegemonização cultural, vemos que o documento tenta produzir um sujeito competente, fazedor de coisas e empreendedor, atendendo, assim, a lógica do mercado. Na linguagem de Ball (2013), o discurso neoliberal se torna um imaginário social, criando regras de inteligibilidade em que os sujeitos se reconhecem como tal.

Trata-se de objetivos/expectativas/habilidades extremamente detalhadas e controladas por um código alfanumérico, o qual pretende exercer um controle sobre a ação pedagógica e conseqüentemente na formação das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato de aprendizagem. Cumpre lembrar que “o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2010, p.27).

A partir disso, configura-se a importância de pensar em que sujeito essa padronização quer produzir e a que interesses atendem. Segundo (Ball, 2012) essas articulações neoliberais produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos.

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. (SILVA, 1996, p.166).

Com essa discussão, deve-se entrar nessa arena a ausência das discussões na BNCC das questões de gênero, sexualidade e etnias. Tal lacuna se efetivou devido a essas influências empresariais e religiosas como o movimento A Escola sem Partido, que ditaram, autorizaram e desautorizaram vozes em um documento que será produtor de subjetividades e representatividades, nesse sentido, pensemos:

Em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações e metamorfoses, é ainda moldado pela

herança epistemológica colonial? Em que medida as definições de nacionalidade e “raça”, forjadas no contexto da conquista e expansão colonial, continuam predominantes nos mecanismos de formação da identidade cultural e da subjetividade embutidos no currículo oficial? De que forma as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu? [...] (SILVA, 2010, p.129)

Conforme isso, quando pensamos em produção de sujeitos, devemos considerar discussões acerca das questões neoliberais universais que influenciam na formação de um sujeito competente em prol da lógica mercadológica e por outro lado também nas questões das heranças colônias, soberanias europeias, moldes fixados e padronizados de indivíduos em sua etnia, gênero e sexualidade. Nas normativas do sujeito hetero, homem/mulher, branco.

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico. (MACEDO, 2015).

Tais análises nos levam a questionar a universalização dos conhecimentos e o enquadramento destes mediante um documento que se intitula como base, mas que se configura como uma obrigatoriedade com 60% de definição dos currículos nos quais expressam um saber fazer operacional, que possui em sua intencionalidade de padronização de direitos de aprendizagem, mas que se baseia nas avaliações externas nacionais e internacionais. A BNCC provoca a reorientação nos processos, com isso, atualmente a avaliação é quem determina o currículo.

Atualmente há uma movimentação em torno da reelaboração curricular Estaduais e Municipais, na Bahia, os municípios participaram de um programa denominado Programa de Elaboração e Reelaboração dos Referencias Curriculares nos municípios Baianos:

Através da parceria com a União dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme, Universidade Federal da Bahia – UFBA e Itaú Social, a Undime seccional Bahia mobiliza os municípios dos 27 Territórios de Identidade para autorarem seus Referenciais Curriculares. [...]

[...]O Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares terá como foco a ação formacional como condutora e impulsionadora da escrita dos textos, desenvolvendo nos atores e autores de currículo a autonomia e autoria. Acreditamos que estamos no caminho com muitos desafios, mas já é possível vislumbrar colheitas bem prósperas. (UNDIMEBAHIA, 2020).

As temáticas das formações foram pré-estabelecidas e visaram englobar todas as demandas dos municípios do Estado, foram disponibilizados textos e lives com palestras ministradas por professores universitários e a seguir os grupos a partir dos segmentos e modalidades denominados GEAs (Grupos de Estudos e Aprendizagens) formados por representantes da educação, a partir de respostas de questionários formalizavam as ideias que geraram textos organizados pelos Coordenadores dos GEAs para o Documento curricular municipal.

É preciso atentar ainda que esse programa do Estado da Bahia, veio para preencher lacunas de questões ausentes na BNCC e para tornar os currículos municipais baianos com uma identidade territorial, esse inclusive é o termo priorizado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), territorialização.

Em todo o Referencial Curricular - Currículo Bahia é importante reconhecer a apreensão de “território” como conceito híbrido e multidimensional. Para definir os fenômenos de utilização humana de espaços e lugares ou a dinâmica da interação social, ambiental, política, econômica e cultural mediada pelo espaço, deve-se ter claro que definir territórios a partir das identidades que lhe são emergentes é uma opção política. (BAHIA, 2018)

No caso do DCRB, percebemos uma construção mais democrática e coletiva, o documento seguiu no organizador curricular as competências e habilidades da BNCC, com a inserção de algumas habilidades voltadas mais para as questões regionais, e nos trouxe algumas temáticas não contempladas na BNCC, voltadas para as questões de gênero e sexualidade e etnias.

Dessa forma, após a promulgação da BNCC, tivemos um momento programado pelo MEC de implementação da BNCC ou articulação dela com os

currículos já construídos e um segundo momento de articulação com o DCRB. Em vista disso, vemos uma mobilização de enquadramento governamental em ambos os casos e presenciamos também nas duas etapas as tentativas por parte dos municípios de desviar-se desses amoldamentos.

No primeiro momento, a saber da implementação da BNCC, alguns municípios tentaram reunir professores da rede a fim de analisar e adequar os currículos municipais a sua própria identidade, apesar da obrigatoriedade da implementação do documento. No segundo, o de discutir e articular o DCRB, houve também estratégias de alteração de temáticas, bem como de procedimentos para se pensar a construção desses currículos.

O que nos preocupa é que sabemos que alguns municípios aplicaram essas técnicas de escape, mas que outros não estão fazendo essa prática de discussão e adequação local de diretrizes, teorias e conhecimentos/saberes com os docentes e discentes. Com isso, esses sujeitos terão sua subjetividade sob o julgo do mercantilismo e normatividades unificadas.

Vemos nessas fendas estratégicas de movimentos micros, aberturas e caminhos para a inserção e possibilidade de desconstruções e reconstruções, e de com isso, resistir e garantir a representatividades dos sujeitos em suas diferenças. Dessa forma, vislumbramos articulações de fuga da imposição da universalização voltada para a formação de sujeitos competentes, competitivos e enquadrados em uma representatividade normativa e padronizada. São disputas de poderes, de territórios e de saberes hegemônicos que há muitas décadas lutamos para romper e no campo curricular não é diferente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Curricular Comum encarada como um espaço de produção e controle de sentidos, considerando, no entanto, que o controle absoluto é impossível, compreendemos que os documentos curriculares buscam produzir, a partir da escola, um modelo de sujeito, um tipo de “cidadão”. Por entender que os sentidos são múltiplos e incontroláveis, não acreditamos em currículo único que consiga fechar todos os sentidos possíveis. E mesmo a BNCC trazendo a diversidade para jogo, ao criar muros que tentam deter os

sentidos e fabricar um “cidadão” modelo, acaba por demarcar, limitar e reduzir a diferença.

São dinâmicas produtoras de políticas curriculares com intencionalidades múltiplas como o preparo para o saber fazer empresarial, uma formação empreendedora, produção de força de trabalho, baseado por uma força tendenciosa e universal baseada no desenvolvimento de competências e de sujeitos enquadrados e ajustados para... além disso, há a preocupação com as matrizes de avaliações externas que são a base da base e que na verdade que se pauta na competitividade de quem é mais ou menos competente. A avaliação não pode ser o centro, o centro tem que ser a aprendizagem significativa.

No entanto, é importante observar que o currículo sendo, como diz Silva, 1999, um documento de identidade e com isso, produz sentidos, subjetividades só que sempre em deslocamento. Não podemos rasgá-la, jogá-la fora, mas podemos/devemos ressignificá-las. Garantir a representatividade dos reais protagonistas do chão da escola nesse documento identitário para a formação de sujeitos que se reconheçam nos saberes tratados e ensinados e que possam utilizá-los a esses e a outros acumulados no sistema escolar que o auxilie a ser e não a ter que passar a ser outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017.

_____, Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 2014.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BALL, Stephen. **Global education Inc.:** New policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen. **Foucault, power and education**. New York: Routledge, 2013.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento**

Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazere. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, 2014.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Programa de Elaboração e Reelaboração dos Referencias Curriculares movimenta a Bahia. <http://undimebahia.com.br/site/2020/05/19/formadores-territoriais-mobilizam-equipes-nos-municipios-baianos>. Acesso em: 08 de jun. 2021.