

DA LDB 4.024/61 AO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE AS BASES CURRICULARES NACIONAIS

MARCHELLI, Paulo Sergio*

RESUMO

A elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) ocorreram em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse. No entanto, as prescrições referentes ao currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal, impedindo que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se consumasse. Dessa forma, a investigação aqui apresentada tem como objetivo explicitar inicialmente quais foram as limitações da LDB de 1961 em relação ao currículo escolar e analisar as circunstâncias segundo as quais os problemas existiram. A seguir, a investigação se ocupa de mostrar como o panorama educacional evoluiu historicamente e passou pela aprovação em 1996 da LDB 9.394, que ao propugnar uma base comum complementada por uma parte diversificada impôs ao campo do currículo discussões específicas que se prolongam até a contemporaneidade. O estudo se justifica pelo fato de que a produção teórica sobre educação ocorrida na época da aprovação da primeira LDB e os problemas hoje levantados sobre a base curricular nacional apresentam diversas convergências que merecem ser consideradas. O método aplicado é o da pesquisa qualitativa do tipo fenomenológico, em que as experiências educacionais que circunscreveram as propostas curriculares decorrentes da LDB de 1961 até as atuais passam pelo clivo de uma análise sobre a consciência subjetiva dos autores que buscam compreender os significados das mudanças consideradas necessárias para que os problemas críticos da educação brasileira sejam resolvidos. Os resultados apontam que é preciso abrir novos caminhos para o debate contemporâneo em torno da ideia de bases curriculares nacionais e a investigação conclui que a jornada para que os problemas possam ser compreendidos e resolvidos não somente é longa como também repleta de obstáculos.

Palavras chave: Base Nacional Curricular Comum. Teorias educacionais. Lei de Diretrizes e Bases. Reformas curriculares.

* Possui doutorado em Educação, área de concentração em Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP, 1997). Concluiu o Mestrado em 1991 pela FEUSP, área de concentração em Didática. É Bacharel em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH, 1982) e Licenciado em Filosofia (FEUSP, 1984). Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe, lecionando em cursos de Graduação e na Pós-Graduação em Educação. É membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares.

FROM THE LDB 4.024/61 TO THE CONTEMPORARY DEBATE ON THE NATIONAL CURRICULUM BASES

MARCHELLI, Paulo Sergio*

ABSTRACT

The elaboration and approval of the first Law of Guidelines and Basis of the National Education (LDB 4.024/61) occurred within a wide theoretical discussion about the necessary changes to modernize Brazilian education. However, the prescriptions for the school curricula appeared poorly elaborated in the legal text, which bocks the opportunity for a wide educational renewal to take place. So, the investigation here presented aims at explaining initially which were the limitations of the 1961 LDB on the school curriculum and analyze the situation in which the problems occurred. Next, the research shows how the educational landscape has evolved historically and passed by the approval in 1996 of the LDB 9394, which by proposing a common base complemented by a diverse part imposed on the curriculum field specific discussions extending until nowadays. This study justifies itself because the theoretical production on education when the first LDB was approved, and the problems we face today on the national guidelines show several convergences that should be considered. The method in this research is qualitative and phenomenological, in which the educational experiences amongst the curriculum proposals that come from the 1961 LDB until the current are analyzed in terms of the subjective conscience of the authors trying to understand the meaning of the necessary changes to solve Brazilian education's problems. The results point out that it is necessary to open new paths on the contemporary debate on the national guidelines, and this investigation concludes that the journey to solve the problems is both long and full of obstacles.

Keywords: *National Curriculum Common Core. Educational theory. Law on guidelines and basis. Curricular reform.*

* Doctorate in Education, concentration area in Didactics from the Faculty of Education of the University of Sao Paulo (USP, 1997). His M.sc. in 1991 by FEUSP, concentration area in Didactics. IS a Bachelor's Degree in Philosophy from the Faculty of Philosophy, Literature and Human Sciences of USP (FFLCH, 1982) and Licensed in Philosophy (FEUSP, 1984). Currently, is adjunct professor of the Department of Education of Campus Professor Alberto Carvalho Universidade Federal de Sergipe, teaching in undergraduate courses and Graduate Studies in Education. He is a member of the Research Group in the History of Education: intellectual, institutions and school practices.

1 INTRODUÇÃO

Para debater a ideia associada às bases curriculares nacionais é razoável indagar sobre sua formulação histórica, buscando-se identificar o contexto em que foi inicialmente produzida, como se deu sua evolução e de que forma a práxis que lhe corresponde norteou as políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo. Para tanto, é possível considerar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a sua legislação complementar como fontes primárias de análise, levando-se em conta que a palavra “bases” subentende o currículo, de onde se a expressão que dá nome ao preceito legal máximo do sistema educacional brasileiro fosse escrita de uma forma explícita para livra-la de supostas ambiguidades ter-se-ia: Lei das Diretrizes Legais e Bases Curriculares da Educação Nacional. A falta do complemento nominal para dar um significado mais claro ao substantivo bases, uma forma de economia linguística válida, mas que ao mesmo tempo pode obscurecer a representação do sintagma que exprime a Lei tem causado lamentáveis lacunas interpretativas, encontrando-se considerações tais como: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição” (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 2014). O problema é que as Constituições em seu capítulo sobre a educação não estabelecem princípios curriculares, nem é seu papel fazer isso. A função das LDB é regulamentar a Constituição no que tange aos dispositivos sobre a Educação nela expressos e a ideia de regulamentação tem um significado preciso em termos das técnicas legislativas utilizadas pelos poderes políticos, que pouco tem a ver com as ideias vagas de definir e regularizar presentes na citação exemplificada. De qualquer forma, mesmo que problemas de ordem linguística imponham dificuldades ao entendimento das LDB como instrumentos legais cujo teor está substancialmente vinculado a questões curriculares, a natureza dessa lei impede que ela seja formulada em direção contrária ou de maneira omissa à sua finalidade.

Assim é que a primeira LDB (BRASIL, 1961) volta-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior. A finalidade do grau primário é “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (Art. 25). A base curricular desse grau deveria ser ministrada no mínimo ao longo de quatro séries anuais subsequentes e interdependentes (Art. 26). A língua oficial era a nacional e foi estabelecida a obrigatoriedade de que todas as crianças ingressassem em turmas regulares a partir dos sete anos, reservando-se a matrícula

para pessoas acima dessa idade em cursos especiais supletivos compatíveis com o nível de desenvolvimento das mesmas (Art. 27). A duração do grau primário poderia ser estendida para até seis anos, de forma que nos dois últimos o aluno fosse iniciado em técnicas de artes aplicadas compatíveis com seu gênero e idade.

Em prosseguimento à educação recebida na escola primária era oferecido o ensino de grau médio, que destinado à formação dos adolescentes compreendia dois ciclos: o ginásial e o colegial. Além de receberem o nome de ciclos, a citada lei também se refere ao ginásial e ao colegial como cursos secundários por meio de uma redação que merecia ser revista para tornar mais claro o que eles significam: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34). Antes desse artigo não há nenhuma menção sobre o que sejam os cursos secundários, por isso é que o texto da maneira como foi redigido não permite inicialmente saber a que os mesmos se referem. A omissão somente é corrigida mais à frente, no âmbito de uma proposição correspondente ao espírito da LDB de estar voltada para questões curriculares: “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (Art. 44). O texto que abre os parágrafos desse artigo preenche a lacuna: “O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo” (§ 1º). Vê-se, assim, que os cursos secundários nada mais são do que os próprios ciclos de grau médio. Com isso claro, o sistema educacional brasileiro foi formulado pela primeira LDB de acordo com a seguinte terminologia: primeiro grau, constituído por escolas maternais, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Dessa forma meio atabalhoada e carecendo de esforços interpretativos para esclarecimento de lacunas é que a LDB de 1961 ordena os princípios curriculares da educação brasileira, a exemplo de utilizar a noção de práticas educativas como aditiva do conceito de disciplina: “Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas” (Art. 35). As disciplinas escolares constituem um fato que sem dúvida torna compreensível considera-las como obrigatórias ou optativas, mas as práticas educativas são princípios

ordenadores dos processos de ensino que usualmente dizem respeito à didática e é estranho coloca-las no mesmo nível de tratamento. Não obstante isso, a insistência no uso dessa conjunção aditiva está presente de forma reticente no texto, como na fixação da carga horária do grau médio: “[...] Vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas” (Art. 38). Em certo momento, aparece uma espécie de sinonímia que dá a entender serem aqueles termos conjuntivos elementos da classe dos componentes curriculares optativos que se contrapõem aos obrigatórios: “Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais” (Art. 44. § 2º). No entanto, logo no parágrafo seguinte a perspectiva de que as práticas educativas possam ser compreendidas como disciplinas optativas cai por terra, pois uma diferenciação que nega esse fato é ali estabelecida sob a forma de um enunciado para o ciclo ginásial: “Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso” (Art. 45, Parágrafo único). Finalmente, a diferenciação é reiterada e o significado que se busca fica perdido, pois nada mais na lei é referido sobre o assunto depois da seguinte consideração: “Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série” (Art. 46).

Diante dessa indefinição, é melhor desconsiderar as práticas educativas e tomar como componentes apenas as disciplinas obrigatórias e optativas para a análise da forma como a LDB 4.024/61 propunha que a estrutura curricular do sistema educacional brasileiro funcionasse. Uma característica fundamental da proposta é que o ensino secundário admitia uma variedade de currículos segundo as matérias optativas que fossem oferecidas pelos estabelecimentos (Art. 44). O ciclo ginásial tinha a duração de quatro séries anuais e o colegial no mínimo de três, havendo em cada um deles a disciplina vocacional de caráter optativo conforme definido no 2º parágrafo do artigo referido. O número total de disciplinas ministradas no 1º ciclo deveria ser nove (Art. 45) e conforme o Artigo 46 no 2º ciclo esse número seria de oito. Conjugados aos limites mínimo e máximo de disciplinas obrigatórias para cada série do 1º ciclo e para as duas primeiras séries do colegial, esses números impunham restrições quanto à quantidade de disciplinas optativas possíveis de serem ministradas, o que torna questionável se o princípio da variedade curricular proclamada era de fato possível. A terceira série do ciclo colegial, por exemplo, deveria ser organizada com base

em disciplinas de caráter linguístico, histórico e literário (Art. 46, § 1º). Ao mesmo tempo, essa série “será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, [...]” (Art. 46, § 2º). De fato, a diversidade curricular pretendida parece ter ficado restrita às possibilidades de variação dos conteúdos dentro dos campos de conhecimento especificados.

Embora a concepção de uma estrutura curricular minimizada fosse latente nos dispositivos voltados para o ensino secundário da LDB de 1961, o uso da expressão currículo mínimo somente aparece nas prescrições para o grau superior, quando são definidas as competências do Conselho Federal de Educação (CFE) criado por essa mesma lei, ao qual entre outras atribuições compete: “indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio [...] e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior [...]” (Art. 9, item e). O currículo mínimo dos cursos superiores e a duração dos mesmos são introduzidos como base legal para assegurar os privilégios conferidos pelos diplomas que habilitavam ao exercício das profissões liberais (Art. 70) e o CFE estava também incumbido de “indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo [...]” (Art. 35, § 1º). Juntamente com o CFE os conselhos estaduais de educação foram também criados como parte da LDB 4024/61, assumindo ambos enquanto instituições ideológicas do estado um papel decisivo na determinação da práxis histórica realizada pelas bases curriculares da educação brasileira.

2 A BASE CURRICULAR FORMULADA A PARTIR DA LDB 4.024/61

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada, que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964 soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado

(Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos. O espírito conciliador da LDB fincou-se como um sólido pilar na base ideológica que sustentava o próprio palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a educação brasileira, ou seja, nos seus conselhos: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (Art. 5º). Dada a premência da ação dos conselhos para preencher os vazios deixados pelo texto da LDB aprovado, o CFE não tardou a começar a trabalhar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1961, apresenta diversas lacunas. [...]. Entre os anos de 1962 – no qual o CFE foi instalado – e 1966, o Conselho assumiu a postura de propor modelos educacionais, mediante a elaboração de doutrinas e jurisprudência ao emitir parecer técnico sobre os temas apresentados à sua análise. [...]. Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar o que estava em vigor. (ROTHEN, 2008, p. 455)

Conforme estava prescrito na lei como sendo de sua competência, o CFE logo produziu a primeira parte da nova matriz curricular dos cursos e indicou para todos eles as cinco disciplinas obrigatórias: português, história, geografia, matemática e ciências. A segunda parte dessa matriz, também composta por disciplinas obrigatórias foi definida pelos conselhos estaduais, que indicaram: “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 8). Os conselhos estaduais anunciaram também as disciplinas optativas para serem escolhidas pelos próprios estabelecimentos de ensino de acordo com os interesses e disponibilidades dos mesmos:

No ciclo ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, enquanto no colegial eram oferecidas as de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. (SOUZA, 2008, p. 234).

As mudanças trazidas pela LDB se chocaram com a cultura escolar do ensino secundário cujo currículo estava sendo alterado, de forma que os professores das disciplinas que se tornaram optativas, como latim, grego, francês, espanhol, filosofia e canto orfeônico,

passaram a depender da existência de estabelecimentos de ensino que as adotassem para poderem trabalhar.

Com relação à matéria das disciplinas do currículo instituído, prevaleceu a ideia geral de liberdade de ensino expressa pelo princípio de que “é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (Art. 4º), bem como pelas premissas de flexibilidade curricular (Art. 12) e de variabilidade das formas de atividade escolar (Art. 20, item a). O conselho federal fez recomendações às disciplinas obrigatórias que eram de sua alçada, de forma que para português deveriam ser ministrados desde o primeiro ciclo até o colegial estudos sobre expressão oral e escrita considerados a partir da gramática e da literatura. A disciplina de história foi dividida em geral e do Brasil, enquanto que a de geografia abrangia separadamente os aspectos físicos e humanos do seu escopo. Quanto a ciências, esta deveria substancialmente desenvolver nos estudantes hábitos ligados à experimentação. O ensino religioso possuía caráter facultativo e foi dada especial atenção à educação física, que se tornou obrigatória em todos os graus de ensino até a idade de 18 anos, sob a justificativa de que auxiliaria no desenvolvimento dos órgãos internos dos alunos e no cultivo da disciplina corporal por meio das competições esportivas (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 9-10). A educação matemática, por sua vez, estava orientada por um movimento internacional que independentemente dos conselhos locais predominou amplamente na definição dos conteúdos curriculares assumidos pelo sistema de ensino brasileiro. Financiado por organizações tais como a Unesco e a *National Science Foundation* (NSF-EUA) surgiu na metade do Século XX o Movimento da Matemática Moderna (MMM), que com o propósito de promover uma profunda renovação curricular propôs programas que aproximavam os conteúdos ministrados no nível superior àqueles planejados para a escola elementar. Segundo Valente (2012, p. 167) “presencia-se um tempo da história da educação matemática em que pouca ou nenhuma importância é dada às questões nacionais, locais e regionais [...]”, pois as diferenças decorrentes da cultura são menos importantes que as semelhanças entre essa ciência e a estrutura do pensamento humano. Advogava-se a existência de uma perfeita simbiose entre as chamadas estruturas algébricas e as estruturas cognitivas da inteligência, de forma que o programa proposto pelo MMM estaria em perfeito acordo com o desenvolvimento psicobiológico natural dos alunos. É certo que, posteriormente, “o empenho de matemáticos, psicólogos e educadores [...] depara-se com resultados inesperados [...] e caem por terra as expectativas otimistas de melhoria da aprendizagem da disciplina” (VALENTE, 2012, p. 168).

Quanto às demais disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas o CFE deixou as recomendações sobre o conteúdo material das mesmas a cargo dos conselhos estaduais, que foi quem as tinha indicado. O exemplo do conselho federal parece que contagiou os estaduais e estes também entenderam os princípios da liberdade de ensino preconizados pela lei como uma prerrogativa que lhes dava autonomia para recomendarem apenas temas gerais sobre a matéria das disciplinas que foram de sua indicação, deixando para os estabelecimentos escolares e os professores o trabalho mais árduo de decidir com quais conteúdos específicos preencher os quadros de tópicos aconselhados. Tais lacunas permitiram entre outros abusos associados ao terreno da educação nacional que o enorme vazio já existente no sistema ensino decorrente da falta de bases curriculares claras e consistentes desse ainda mais espaço para que o mercado de livros didáticos avançasse sobre as escolas.

Na percepção de Souza (2008), a nova estrutura curricular do ensino secundário voltou-se para a valorização de aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos, de forma a almejar objetivos de preparação profissional que não eram centrados exclusivamente na concepção de formação humanista das escolas do passado. O surgimento da LDB permitiu a democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginásial e se incorporou ao contexto de ascensão industrial e urbana da época, pretendendo oferecer formação especializada a alunos provindos das classes menos favorecidas economicamente. Com isso, o país obteria mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e as demais atividades comerciais e administrativas a ela associadas. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes constituiria um dualismo no interior da sociedade a partir do qual se acreditava que o desenvolvimento nacional pudesse ser alavancado.

2.1 A crise anunciada

Como se observa, a base curricular acima descrita produzida pelo CFE e pelos conselhos estaduais a partir das prescrições da LDB 4.024/61 correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e

cultural. A escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964. Nesse período, a produção intelectual sobre as mudanças educacionais que em 1961 se veriam concretizadas pela LDB foi intensa, mesmo que essas mudanças estivessem presentes de uma forma não tão ampla quanto os teóricos desejavam. Entre os autores mais importantes das efervescentes discussões sobre a nova lei destaca-se Anísio Teixeira (1900-1971), que conciliou a vida de escritor com a ação política e esteve á frente dos acontecimentos mais significativos que marcaram a educação brasileira durante um longo período. As ideias presentes em sua obra exprimem a essência do debate sobre a nova educação desenhada para substituir o caráter livresco da escola destinada à preparação dos intelectuais letrados, eruditos e estudiosos das classes dominantes pelo objetivo de promover a “formação geral e comum de todos os cidadãos e a constituição dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna” (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

Uma sórdida intertextualidade, no entanto, pode ser construída a partir das palavras que de tal forma exprimiam os conceitos da escola nova, anunciando uma crise presente em suas entranhas desde o início, mas que somente se revelaria mais tarde, quando o sistema de pensamento em que ela se sustentava dava sinais de efetivo cansaço. A verdade é que nas entrelinhas do texto em que se expressava, a dita escola nova estava por meio das lacunas de sua proposta curricular pouco compreensível e da massificação dos métodos de produção didática que recomendava interessada simplesmente na formação do espírito capitalista de acumulação em todos os cidadãos. Para tanto, dedicava-se à preparação de um quadro de trabalhadores especialistas e alienados de toda espécie, necessários para a manutenção da sociedade de consumo e do sistema internacional de divisão do trabalho que houvera se instalado na ordem econômica mundial no período do pós-guerra. Seus mentores advogavam que a formação necessária para o homem comum poderia prescindir do preparo intelectual propriamente dito, embora exigisse o domínio de técnicas primárias de leitura, escrita e aritmética, bem como certo nível de informação e conhecimento. “Precipuamente, é uma formação prática, destinada a dar, ao cidadão, em uma sociedade complexa e com o trabalho extremamente dividido, aquele conjunto de hábitos e atitudes indispensáveis à vida em comum” (TEIXEIRA, 1976, p. 37).

A desconstrução textual dos sentidos da escola nova que foram outorgados pelo estado e deram sustentação política à LDB de 1961 foi consumada com a proliferação das ideias sociológicas sobre a educação que vingaram no Brasil substancialmente a partir da década

1970, tendo como base a ampla assimilação de textos sobre a teoria crítico-reprodutivista, a exemplo de Althusser (2008), Bourdieu (2009) e Bourdieu & Passeron (2008). A leitura que se pode fazer a partir da perspectiva apontada por esses autores é que a escola de primeiro grau caracteriza-se por ser eminentemente formadora dos hábitos sociais e mentais básicos de consumo, passando o aluno, já adolescente, às escolas secundárias especializadas em habilitá-lo para o regime de acumulação capitalista, de forma a treiná-lo para a imensa variedade de trabalhos oferecidos pelas classes que detêm os meios de produção. Sobre a liberdade oferecida pelo ensino superior em termos da qualificação para o exercício das profissões liberais, pode-se entender a partir da teoria crítico-reprodutivista que se trata de um refinamento daquela alienação necessária para o indivíduo acomodar sua consciência às anormalidades causadas pelas circunstâncias históricas da acumulação primitiva a que ele se submeteu desde o início.

A estrutura de classes é a base da sociedade capitalista e para Saviani (1991) o movimento da escola nova que no Brasil teve como marco de sua ascendência o lançamento do manifesto dos pioneiros em 1932 e atinge seu auge por volta de 1960, abrangendo todo o processo de discussão e aprovação da LDB foi uma consequência das contradições da velha ordem política em conflito com a formação da nova classe dominante surgida com o processo de industrialização. A década de 1920 fora de grande tensão e agitação em função do poder político das oligarquias dominantes ter entrado em crise e sua hegemonia ver-se ameaçada.

Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...]. Passou-se do ‘entusiasmo pela educação’, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o ‘otimismo pedagógico’, em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem no plano interno das técnicas pedagógicas. [...]. A Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 1991, p. 62).

O autor explica que dentro da nova ordem social que se instalou no Brasil naquela época, as elites dominantes utilizaram inicialmente como instrumento de constituição de sua hegemonia a ideia de escola para todos, o que correspondia também aos interesses do proletariado, na medida em que a educação lhe permitia participar do processo político por meio das eleições. Mas as contradições inerentes aos interesses de classe levaram as elites a entender que a escola não estava funcionando bem, de forma que seria preciso reformá-la no sentido de valorizar a qualidade em detrimento da quantidade. “E surgiu a Escola Nova, que

tornou possível ao mesmo tempo o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1991, p. 63). Dessa forma, a hegemonia das classes dominantes pôde ser recomposta.

No entanto, não será preciso aguardar as teorias que foram adotadas a partir da década de 1970 para entender a crise presente nos princípios que sustentaram a criação da LDB de 1961. São muitos os pontos polêmicos e podem-se discutir alguns deles a partir do próprio escopo da produção teórica que na época foi realizada. Um dos pontos foi sem dúvida a perspicaz crítica realizada sobre os males da educação brasileira, entre eles o fato dela ter sido sempre privilégio das classes abastadas, que dispunham de recursos para seus filhos poderem permanecer afastados das atividades práticas e econômicas durante o tempo necessário para cumprir o preceito de que a formação recebida era tanto melhor quanto mais longa fosse. Esse tipo de escola recebia somente os alunos cujos pais tivessem condições de arcar com os custos de uma educação prolongada dos filhos, desenvolvendo conforme Teixeira (1976, p. 44) “uma filosofia de educação que qualificaríamos de extremamente curiosa, se a ela não estivéssemos tão habituados. Tal filosofia era de que quanto mais inúteis fossem os estudos escolares, mais formadores seriam eles da chamada elite que às escolas fora confiada”. Qualquer princípio pedagógico que se pudesse denominar de prático ou utilitário era renegado pelo vago e misterioso academicismo dessas escolas ultrapassadas, que nada mais faziam do que submeter seus alunos a exercícios de ginástica intelectual cujos resultados somente viriam a ser conhecidos mais tarde. Vitoriosos em suas carreiras ao longo da vida por motivos absolutamente alheios à formação recebida na escola, tudo se passava como se os alunos “apontassem para o latim distante ou os incríveis exercícios escolares e dissessem que tudo deviam àquela escola aparentemente tão absurda e, no entanto, tão miraculosa!” (Teixeira, 1976, p. 44).

Tal como essa, as críticas em geral se mostravam pertinentes, não obstante parecer que os teóricos da época da LDB 4.024/61 falharam em considerar que a crise observada na educação brasileira era apenas de natureza institucional, decorrente de deformações oriundas da adaptação a modelos vindos de outros países, anomalia para a qual se supunha haver remédios como aqueles prescritos pela lei, cuja função seria aparelhar o estado para intervir no sistema escolar com vistas a recupera-lo de seus males. Como se sabe, há males incuráveis e a educação brasileira parecia estar sofrendo de um deles. Aqueles teóricos da época de ouro da educação brasileira consideraram corretamente que uma ampla integração dos sistemas escolares destinados separadamente ao povo e às elites vinha se realizando em vários países do mundo por meio de processos diversos. Conforme o próprio Anísio Teixeira explica à

página 45 do seu livro citado, a América do Norte promovera a organização de um único sistema público de educação, com extrema flexibilidade de programas e livre transferência entre eles. Na Inglaterra havia surgido o modelo da escada de educação contínua, que permitia ao aluno ascender a todos os graus e variedades de ensino independentemente da escola em que houvesse antes se formado. Na França, era possível ao aluno transferir-se de um sistema de ensino para outro e bolsas de estudo favoreciam os desprovidos de recursos para que pudessem se matricular e frequentar escolas seletivas.

De fato, parecia que nesses países o princípio adotado de dar mobilidade ao aluno dentro do sistema educacional havia quebrado o dualismo histórico entre as classes que abasteciam os dois tipos de escolas existentes. Mas o erro interpretativo dos teóricos que estavam concebendo a nova educação brasileira foi que os fundamentos correlatos ao princípio da mobilidade do aluno presentes na legislação produzida por aqueles países por si mesmos se mostraram capazes de produzir uma verdadeira revisão dos métodos e programas de ensino. Graças a isso, os intelectuais da LDB pensavam que:

[...] as escolas chamadas populares se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura geral, sem perda dos seus aspectos práticos, e as escolas chamadas “clássicas” ou “acadêmicas” se vêm fazendo, cada vez mais, escolas de cultura moderna, preocupadas com problemas de seu tempo, sem perda dos seus aspectos culturais, hoje mais inteligentemente compreendidos (TEIXEIRA, 1976, p. 45).

Mais longe iam ainda as ideias dos pensadores daquele período que com justiça são hoje considerados patronos da educação brasileira, mas não se pode desconsiderar que eles também produziram muitos desacertos teóricos. Para os mesmos, todos os países democráticos avançados tendiam a constituir um único sistema de educação, voltado indistintamente para todas as classes sociais. Isso permitiria a esses países chegarem a uma condição futura verdadeiramente democrática, isto é, sem classes sociais, em que todos os cidadãos teriam oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem no mundo do trabalho de acordo com sua formação profissional e conforme as capacidades e aptidões outorgadas e confirmadas pela escola. Mesmo que o desenvolvimento do Brasil fosse desigual quando comparado a esses países, havia aqui um sistema de escolas moderno e variado, de forma que as nações desenvolvidas poderiam fornecer métodos para que nosso sistema educacional se igualasse aos deles. Não havia dúvida de que a LDB, inspirada nos moldes dos países avançados era um passo decisivo para que a educação brasileira evoluísse. O tempo, porém, mostrou que isso não aconteceu e o Brasil amarga hoje, em pleno Século XXI, a triste condição de ter em relação à riqueza que produz uma educação extremamente deficitária.

=====

2.2 A crise revelada

Até hoje, nunca fomos capazes de desenvolver os programas de ensino revolucionários sonhados pelos pensadores da educação nova da primeira metade do século XX, cujas ideias inspiraram a LDB de 1961, que mesmo mal formulada e cheia de lacunas representou uma esperança para a redenção dos erros pedagógicos praticados pelas escolas do passado, que se perpetuavam até a década dos anos 1950 por nunca terem sido reparados. As razões dessa insólita realidade histórica podem ser encontradas nas entrelinhas da LDB em si mesma, o que é ainda mais pesaroso, pois a situação revela que os erros cometidos estão subscritos na própria face da lei. É difícil compreender como foi possível aos que conceberam a LDB de 1961 pensarem em uma descentralização tão abrangente do sistema de ensino, a ponto de acreditarem que os estabelecimentos e seus professores seriam capazes de dar conta da parte mais difícil do trabalho de elaboração de uma proposta curricular totalmente renovadora, para o qual nem de longe estavam preparados. É incrível como se acreditava naquela época no poder dos conselhos de educação, não apenas o federal e os estaduais que a LDB acabou consolidando, mas também os municipais que somente muito mais tarde foram criados e sobre os quais se pensava que se lhes fosse dada uma autonomia financeira adequada seriam capazes de gerir os recursos de forma a produzir as inversões necessárias nos quadros do pessoal administrativo e do magistério, para adaptar as escolas às condições econômicas de cada localidade, com enorme ganho de escala na sua produção didática.

Cabe aqui uma alusão ao fato de que certa atmosfera de radicalidade intelectual sobre a possibilidade de afastar a educação brasileira dos seus males já vinha reinando desde a década de 1930. A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova data de 1932, documento do qual Anísio Teixeira foi um dos principais signatários e que se constituiu historicamente como o mais importante símbolo produzido no Brasil para representar a luta pela escola pública, laica e gratuita. O Manifesto alimentou a chama dos esforços empreendidos para a reconstrução educacional do país e entre outras denúncias condenou os sistemas de ensino estaduais existentes, que tinham sido reformulados na década de 1920 de forma empírica, fragmentária e já superada. Ao apresentar a necessidade de que o Brasil desenvolvesse “uma política nacional de educação, fixada em lei complementar à Constituição Federal, delineadora das diretrizes e bases de todos os níveis de ensino que os tempos modernos estão a exigir” (ARAÚJO; MOTA; BRITO, 2001, p. 20), o Manifesto antecipa a discussão da LDB que muitos anos depois foi promulgada. Os Pioneiros eram filhos da modernidade industrial, da democracia, do conhecimento científico, da disciplina

intelectual, da técnica e da educação universal, por isso sua radicalidade contra as estruturas arcaicas que norteavam os destinos do pensamento nacional em seu tempo. Seu modo de viver com objetividade e o pensar criterioso nos termos das ciências sociais e técnicas, sua crença no poder da divisão do trabalho para resolver os problemas sociais, sua fé na produção em massa, na urbanização intensiva e na organização escolar eram as armas com que atacavam ferozmente o caráter desordenado, ineficiente, desigualmente distribuído e prejudicial às camadas populares da educação nacional, que por não dispor de um plano geral que lhe desse bases sólidas e diretrizes consistentes tornava-se inacessível para uma grande parte da população.

Mesmo assim, os enganos dos Pioneiros sobre a concepção de currículo eram transparentes. Um deles estava associado às implicações trazidas pelo princípio da ampla mobilidade do aluno dentro do sistema de ensino que fora adotado pelos países estrangeiros. A legitimação dessa ideia já estava consumada na legislação brasileira antes da LDB, mas acreditar que o sistema de ensino, mormente no grau secundário fosse conduzido por meio de uma maior mobilidade a produzir bases curriculares flexíveis e adequadas para que o aluno galgasse o ensino superior sem déficits em sua formação prévia, era exigir demais da capacidade de organização educacional do país. Hoje ainda, os hiatos existentes entre o ensino médio e o superior se apresentam como perplexidades praticamente em todo o terreno da produção teórica sobre educação, pois ninguém consegue dar explicações convincentes a respeito da persistência dos mesmos. Em se falando de perplexidade, nada chama tanto a atenção quanto aquela causada pela ideia dos estudiosos daquela época julgarem possível prolongar o período escolar para no mínimo seis horas diárias, tanto no grau primário quanto no secundário, de forma a eliminar os turnos e só permitir o ensino noturno em escolas de complementação da formação regular. Adotar a ideia de ampliar a jornada em uma época onde grande parte da população em idade escolar estava fora das salas de aula seria tornar o acesso a elas ainda mais seletivo. Justificadamente, somente nos dias atuais, em que a educação fundamental se universalizou é que o Brasil começou a dar seus primeiros e ainda tímidos passos em direção ao prolongamento do horário de permanência do aluno na escola. Já a ideia dos cursos noturnos de complementação que nunca vieram a existir talvez explique porque a média da educação nacional contemporânea é de tão baixa qualidade. Dado que as matrículas tanto do ensino médio quanto do superior se dão em grande parte nas escolas noturnas, a formação fica em um patamar complementar que nunca passa pela regularidade que deveria ser precedente.

O irrealismo de muitas premissas sobre a educação brasileira que os Pioneiros supunham como certas, mas que na verdade se mostraram ilusórias e em certos casos até mesmo equivocadas, parece uma contradição frente ao rigor científico com que procuravam elaborar seu conhecimento. Anísio Teixeira dedicou-se de forma crítica e criadora a estabelecer os fundamentos da renovação educacional, focando-os diretamente na visão filosófica, científica e pragmática de John Dewey, que por sua vez se ancorava em teorias sociológicas extremamente consistentes, como o funcionalismo durkheimiano, por exemplo. À luz dessas teorias é que Anísio formulou a equação que aplicaria com grande sucesso ao empreendimento de resolver o problema da relação entre educação e sociedade, solução sem a qual a renovação e a modernização pretendidas não poderiam existir: “Não existe sociedade. Existe um processo de sociedade. Não existe educação. Existe um processo de educação” (Teixeira, 1968, p.85). É notável perceber como Anísio tinha uma consciência profunda sobre o fato de que nenhuma teoria científica sobre educação seria possível sem levar em conta as transformações socioculturais decorrentes da industrialização dos tempos modernos, mas talvez ele se enganasse em concluir, conforme apontam Araújo, Mota e Brito (2001, p. 22-3) que: “Logo, a maquinaria fundamental da civilização moderna não era a das fábricas, mas a das escolas de base democrática e técnico-científica, com as quais se farão todas as demais”. Essa perspectiva significava quebrar a relação de mútua correspondência entre educação e sociedade no plano da formulação dos conceitos e atribuir à primeira a primazia de determinar a outra. À luz do pragmatismo funcionalista com que a escola era vista pelo próprio Anísio, não parece acertado pensar sua maquinaria que com certeza se refere substancialmente aos seus métodos e ao seu currículo sem considerar os processos de produção em massa da sociedade industrial. Na desconsideração de que a cultura industrial influenciava a escola tanto quanto ela poderia influenciar a formação dessa cultura parece ter residido um erro chave da interpretação que Anísio deu ao fenômeno que analisava. Sem conseguir assimilar os métodos progressistas descortinados pelos horizontes da nova teoria educacional e sem o arrojo de um design curricular moderno, a escola permaneceu pobre e resignada por nada mais conseguir fazer do que basicamente a reprodução das estruturas sociais das quais era tributária. Ou, quem sabe, a atitude não científica diante da arte de ensinar e a descrença nas técnicas de investigação controlada sobre os fenômenos educacionais devessem mesmo ser o destino final da nova escola, o que se observaria mais tarde como componente da agenda dos pensadores formados à luz da teoria crítica.

É possível também verificar a fragilidade de uma ideia sobre a didática surgida durante a gestação da nossa primeira LDB, a qual desejava melhorar as condições de trabalho

do professor para que com isso ele pudesse aumentar seu nível de influência sobre os alunos. O construtivismo interacionista da década de 1980 abalou completamente os fundamentos da didática positivista que via o processo de ensino e aprendizagem como uma via de mão única direcionada do professor para o aluno. Da mesma forma, é pouco crível a ideia dos escolanovistas de que fosse possível identificar todas as imposições oficiais produtoras de efeitos educacionais opostos aos previstos para assim elimina-las completamente do sistema de ensino. O rol de itens a serem eliminados contemplava os programas oficiais, o livro didático e o currículo rígido e uniforme. No que tange a esse último, em se lhe quebrando a rigidez conceitual necessária para que seus conteúdos fossem ministrados em consonância com as bases teóricas de produção do conhecimento a eles pertinentes, a atuação do professor na linha de montagem didática realizada na escola poderia facilmente produzir os próprios efeitos contrários que se queria eliminar, pois a existência de parâmetros curriculares é indubitavelmente necessária. Talvez a eliminação da rigidez do currículo a que os teóricos da escola nova se referiam dissesse respeito à superação da incapacidade instalada nos alicerces do magistério para que conteúdos além dos parametrizados fossem também ministrados.

A questão dos livros didático e paradidático como substitutos das produções teóricas sobre o currículo escolar, que não foi resolvida pelos princípios da liberdade de ensino preconizada pela LDB de 1961 é bem antiga no Brasil. O próprio Anísio esteve envolvido com isso, conforme se pode verificar na citação:

As reformas educacionais empreendidas nos anos de 1930, a exemplo da Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal e os “estudos brasileiros” de sociologia, psicologia, administração escolar, história, antropologia e sobre o escolanovismo, repercutiram na indústria do livro com o aparecimento de diversas coleções: “Biblioteca de Educação”, organizada e dirigida por M. B. Lourenço Filho, para a Companhia Melhoramentos de São Paulo; “Cultura, Sociedade e Educação”, dirigida por Anísio Teixeira para a Companhia Editora nacional, sucessora de Monteiro & Cia; “Brasiliana” e a “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, fundadas e dirigidas durante muito tempo por Fernando de Azevedo, também para a Companhia Editora Nacional, sendo esta última, juntamente com a “Biblioteca de Educação”, possivelmente os mais notáveis empreendimentos editoriais que o país experimentou até os anos de 1970. Abrangia coleções de livros didáticos, divulgação científica, literatura infantil e atualidades pedagógicas em Filosofia, Psicologia, Biologia e Sociologia da Educação, entre outras (ARAÚJO; MOTA; BRITO, 2001, p.25, nota 6).

Diversos exames de estado foram considerados positivos para o sistema de ensino à época de elaboração da primeira LDB, como os de admissão ao primeiro ano ginásial, ao terceiro ginásial, ao primeiro colegial e os vestibulares para entrada na universidade. Outra

consideração era a divisão do grau superior em dois ciclos, o básico e o profissional, de forma que para as escolas novas ou sem recursos adequados somente fosse autorizado o funcionamento do ciclo básico, exigindo-se exames de estado para o ingresso nos cursos profissionais e na pós-graduação. Finalmente, deveria ser facultada aos estabelecimentos de ensino superior a oferta de cursos técnicos de grau médio, tornando possível a continuidade da formação posterior que ministravam. O exame de estado obrigatório só foi adotado em escala para o ingresso na primeira série do ginásial, pois o currículo do grau primário era o único suficientemente organizado para permitir isso. No Brasil, a legislação necessária para a divisão do ensino superior em dois ciclos nunca foi produzida, pois isso significa a existência de currículos interdependentes para uma mesma formação, algo que aparentemente sempre esteve fora do alcance das nossas instituições educacionais. No que tange à factibilidade das escolas superiores oferecerem cursos técnicos de grau médio, isso somente ocorreria em escala se a falta de orientações legais sobre os currículos não fosse uma regra geral na educação brasileira. De acordo com a LDB de 1961, a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior eram uma condição legal para o seu funcionamento. Dessa forma, seria necessário que o estado produzisse uma orientação bem formulada sobre os currículos interdependentes que os estabelecimentos de ensino superior deveriam adotar para que seus diplomados em grau médio continuassem a formação posterior de forma a não incorrerem no hiato entre os dois níveis que sempre caracterizou a educação brasileira.

3 A NOÇÃO DE BASE CURRICULAR COMUM DA LDB 4.024/61 E SEUS DESDOBRAMENTOS ATÉ A APROVAÇÃO DA LDB 9.394/96

Os pontos críticos que com grande facilidade se revelam na LDB/1961 e que muito a obscurecem não impedem, entretanto, que se encontre uma estrutura elementar sobre a qual o sistema curricular proposto se fundamenta. Destacam-se quatro elementos sobre os quais essa estrutura se alicerça, tais sejam as disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas, o currículo mínimo e a base comum. As disciplinas obrigatórias e optativas são isoladas dentro da estrutura e o tipo de concepção de currículo por elas engendrado propicia que uma relação linear e paralela se estabelece como um caminho natural para as práticas escolares. Nos direcionamentos legais, nada há, por exemplo, que suscite o estabelecimento de possíveis relações de conteúdo entre os dois grupos de disciplinas separadas pela sua característica de serem obrigatórias ou optativas. Nem mesmo no âmbito interno de cada grupo essas relações

são cogitadas, constituindo-se, portanto uma concepção de estrutura curricular estritamente unidisciplinar. Quanto ao currículo mínimo, ele é considerado conforme se apresentou na seção 1 acima como um conceito segundo o qual o CFE deveria legislar sobre a organização do ensino superior, instituindo sua duração e as disciplinas específicas para cada modalidade de formação (Art. 9, item e), de forma a estabelecer condições para assegurar aos diplomados o exercício dos seus privilégios (Art. 70). Por sua vez, importa destacar que a ideia de base comum aparece como um princípio norteador fundamental dentro da LDB/1961, expresso nos termos do Parágrafo 3º do Artigo 35: “o currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias”. Reitere-se que tal ciclo era constituído pelo curso ginásial e pelas diversas modalidades de formação técnica.

Os conceitos de currículo e base comuns constituem o que hoje pode ser entendido como uma sinonímia ocorrida nos tempos da LDB/1961. Menezes e Santos (2002) enunciaram princípios passíveis de serem considerados bastante atuais entre os que posteriormente foram adotados, definindo que “a base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã que devem constar dos currículos escolares [...]”. Por sua vez, sobre os conteúdos mínimos das áreas de conhecimento os autores esclarecem que os mesmos são constituídos por noções e conceitos essenciais para o entendimento dos fenômenos da natureza, dos fatos sociais, dos processos da linguagem e dos sistemas e operações formais que contribuem com a formação dos valores necessários para o exercício de uma cidadania plena e das habilidades indispensáveis para a inserção do cidadão no mundo do trabalho. Essas considerações contemporâneas sobre o significado de base comum remetem perfeitamente aos princípios que nas décadas anteriores aos anos de 1960 levaram os responsáveis pela produção do currículo escolar a adotarem determinadas soluções naquele momento entendidas como pertinentes e necessárias, tal como a questão acima citada sobre as duas séries iniciais do 1º ciclo do ensino médio, cujas matérias obrigatórias deveriam ser as mesmas para todos os tipos de cursos nesse nível comportados.

A ideia de base comum pode ser assim generalizada como uma forma de impedir que os diferentes tipos de curso de um mesmo nível de ensino se percam nas especificidades dos seus conteúdos e produzam currículos com muitas disparidades entre si. A perspectiva da base comum permite aumentar a mobilidade do aluno dentro do sistema educacional, ideia cara à realidade brasileira, desde que entre nós o acesso aos níveis mais elevados sempre foi

exclusivo das classes sociais mais abastadas. Mas se na época da formulação e da aprovação da LDB/1961 o pensamento direcionado pela noção de disciplina isolada era suficiente para manter a estrutura social que interessava às classes dominantes, a contemporaneidade se faz apresentar por meio de transformações históricas que estão a conduzir outras concepções de base curricular comum. A análise crítica mostra claramente o viés ideológico do princípio da mobilidade do aluno formulado naquela época, pois o acesso amplo das classes economicamente subalternas aos níveis educacionais mais avançados até hoje ainda não se consumou no Brasil. O currículo escolar organizado por meio de disciplinas isoladas foi até recentemente uma solução política suficiente para que as vagas de melhor qualidade da educação superior ficassem reservadas aos membros das classes dominantes. Para o acesso a essas vagas, a escola pública não conseguiu de fato formar os alunos das classes subalternas de forma a competirem por meio dos exames vestibulares no mesmo nível que os educados pelas escolas particulares. Hoje, ainda que timidamente essa realidade dá alguns sinais de mudança, fazendo com que desponte no horizonte a ideia de base curricular comum interdisciplinar. No entanto, conforme se verá logo mais pela análise de sua formação histórica, a concepção de currículo interdisciplinar carrega consigo os mesmos fundamentos ideológicos presentes no âmbito de seu contraposto unidisciplinar. O currículo interdisciplinar parece surgir efetivamente no sentido de renovar a garantia do acesso pelas classes dominantes às melhores vagas do ensino superior.

A instrumentação do sistema de ensino superior brasileiro para a formação das classes dirigentes nos moldes do regime capitalista consolidado após o golpe militar de 1964 se efetivou em 1968 com uma reforma universitária que pretendeu conter o crescimento da ocupação dos postos de docência por professores de esquerda e a onda de manifestações que agitava o meio estudantil. Para a realização dessa reforma, o governo militar instalou duas frentes de trabalho: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). A questão da base curricular comum vai aparecer na formulação dos trabalhos levados a cabo por essas duas frentes sob a denominação de ciclo básico.

A ideia da implantação de um ciclo básico comum a diversas áreas está presente nas duas propostas, diferenciando-se apenas a justificativa para a sua instalação. A Comissão Meira Mattos entendia que a implantação desse ciclo permitiria a utilização das vagas ociosas, amenizando-se assim o problema da falta de vagas [...]. O GTRU, por sua vez, afirmou que o ciclo básico teria tripla função: '(a) recuperar falhas evidenciadas pelos vestibulares no perfil de cultura dos novos alunos, (b) orientar para escolha das carreiras e (c) proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores' [...] (ROTHEN, 2008, p. 467-8).

Nessa citação, a caracterização de que a ideia de um ciclo básico para o ensino superior remete para questões relacionadas ao conceito de base curricular comum é consagrada pela afirmação do GTRU de que se trata de proporcionar estudos básicos para os ciclos ulteriores. O ciclo básico está especificamente voltado para os conteúdos necessários à continuidade dos estudos dos alunos que ingressam em determinado curso, de forma que ele suscita o problema da mobilidade dentro do sistema de ensino e torna-se dessa forma inserido na discussão sobre a base curricular comum. O quesito da mobilidade está também presente no próprio subtítulo da lei, que “fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Tal como a LDB/61, que propunha uma base curricular comum para as duas séries iniciais de todos os cursos do 1º ciclo do ensino médio, a Lei da Reforma Universitária de 1968 propõe agora o mesmo tipo de solução para os anos iniciais do ensino superior.

A ideia do ciclo básico lançada na discussão sobre a reforma universitária de 1968 não apareceu no texto da lei (BRASIL, 1968) e diante disso sua implantação como quesito obrigatório para os cursos superiores também não foi consumada. Porém, a discussão a respeito do assunto nunca foi abandonada e em alguns momentos tem surgido mais intensamente, como a que se encontra presente no documento da Academia Brasileira de Ciências (2004). Solicitado pelo Ministério da educação e Cultura para contribuir com o debate sobre a reforma do ensino superior o documento aborda temas cruciais, entre eles a questão dos conteúdos e programas de ensino, sintetizando todo o curso da análise sobre o ciclo básico que ocorreu desde 1968 e colocando o mesmo em termos de constituir um “paradigma curricular”. As colocações contidas no documento são bem fundamentadas e delas se podem deduzir princípios que definem o ciclo básico como um caso típico de base curricular comum.

São muitas as considerações do documento que podem ser destacadas para aproveitamento da reflexão sobre o conceito de base comum. Há o argumento de que os bacharelados de todas as universidades de pesquisa norte-americanas contém um ciclo básico de pelo menos um ano dedicado aos fundamentos das ciências e das artes durante o qual o estudante aprimora sua intenção sobre a opção de carreira. Na UE, guiada pelo Processo de Bolonha prevalece a tendência de se adotar um modelo contendo um ciclo básico antes da formação profissional propriamente dita, onde um elenco abundante de disciplinas eletivas fornece orientações diversificadas para o estudante em relação à sua formação posterior. A existência de um Ciclo Básico anterior à opção de carreira acarreta duas competições: “a

competição entre os estudantes com vista a deixar aberto o leque mais amplo possível de opções, e a competição entre os departamentos e faculdades para demonstrar aos estudantes que ali podem obter a melhor formação” (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004, p. 12). No entender do documento essa competição é vantajosa, pois os departamentos se esforçam para aprimorar a qualidade dos seus cursos e os estudantes para deles tirar o melhor proveito. A tendência atual nos EUA é o ciclo básico de um ano e meio ou de dois anos com ênfase interdisciplinar voltada para os fundamentos e os métodos das ciências e das artes, após o que segue um ciclo profissional bastante flexível em termos da organização do currículo, no qual ênfases diversas dentro de uma mesma formação podem ser escolhidas pelo estudante, que conta com uma orientação acadêmica estabelecida especialmente para ajudá-lo a definir suas escolhas. Além disso, o estudante é encorajado a graduar-se em mais de uma carreira para aumentar seu trânsito na vida profissional.

Se for possível considerar que o ciclo básico da educação superior adotado pelos EUA e pela EU fornece um conceito sobre a natureza da base curricular comum independentemente do nível do ensino a que ela se aplica, pode-se dizer que é necessário haver opções diversas de formação após o aluno cursá-la. Dessa forma é que no caso de se adotar um modelo de ciclo básico para o ensino médio hoje existente no Brasil, abrir-se-ia um leque interessante de possibilidades que daria ao aluno a condição de optar pela formação acadêmica, ou por uma formação técnica, ou por ambas. O aluno poderia ingressar no ensino médio por meio de uma escola e depois de concluir o ciclo básico teria a opção de se matricular em outra caso a formação que desejasse o levasse a isso. Diante da situação brasileira, em que a falta de mobilidade do aluno dentro do sistema de ensino médio é extremamente grave, pensar a solução do problema em termos da existência de um ciclo básico seguido por outro de formação especializada parece extremamente interessante. Mesmo que a experiência não tivesse vingado no caso do antigo grau secundário da LDB/1061, que determinou as duas primeiras séries de todos os cursos precisarem oferecer as mesmas disciplinas obrigatórias aos alunos, um tipo de ciclo básico, portanto, o ensino médio atual constitui uma realidade completamente diferente, de forma que uma mudança nesse sentido se apresenta como muito promissora e atraente. No entanto, será preciso examinar com muito cuidado as implicações dessa proposta em consideração à realidade mais profunda da sociedade brasileira. Para tanto, pode-se observar o disposto em outras passagens do documento da Academia Brasileira de Ciências, como a destacada a seguir.

Para que o fluxo de estudantes, especialmente no Ciclo Básico, possa ser otimizado, é essencial que a universidade pública concentre seus esforços naqueles que demonstrem bom desempenho. A situação atual, em que estudantes emperram a eficiência da universidade devido a reprovações e raramente são excluídos do sistema, é de absurda injustiça, considerando-se o seu custo e a incapacidade de a universidade pública atender tantos outros jovens que nela lutam para ingressar. Os estudantes nessa situação, com desempenho insatisfatório persistente, devem ser jubilados (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2004, p. 15).

Observa-se aqui uma posição extremamente excludente do documento da Academia Brasileira de Ciências em relação aos alunos que apresentam dificuldades para acompanhar o ensino superior e a adoção do ciclo básico parece exigir ainda mais deles. Isso explica até mesmo o porquê da proposta da organização do ensino superior em ciclos não ter vingado no Brasil, pois os déficits de aprendizagem que um número extremamente elevado de alunos traz da educação básica constitui um problema que para muitos parece insolúvel. É compreensível que as universidades americanas e europeias adotem a estratégia de excluir seus alunos irrecuperáveis, mas no Brasil o número deles é tão grande que se isso passar a ser feito é possível que o contingente dos capazes de prosseguir nos seus cursos não conseguisse preencher as vagas. Em se tratando do ensino médio então, seria catastrófico o propósito de exigir mais desempenho dos alunos sem que se levasse em conta a necessidade de considerar suas dificuldades como uma decorrência histórica da estrutura social que valoriza a escola elitista. A realidade das escolas de educação básica no Brasil, mormente as públicas é que diante da impossibilidade dos alunos se adaptarem às exigências que elas poderiam impor, para evitar a evasão descontrolada elas acabam se acomodando aos déficits apresentados pelos discentes e dessa forma comprometem profundamente a qualidade do ensino. A pedagogia praticada no Brasil é a da inclusão e todos os mecanismos que uma vez adotados possam conduzir à exclusão dos alunos mais fracos precisam ser avaliados com muita atenção. No Brasil atual, nem as classes sociais dominantes da mais baixa estirpe ideológica são capazes de sustentar com tranquilidade a ideia de que a escola básica deve ser exclusiva. Para o nível superior isso é comum, mas mesmo assim os mecanismos que exigem mais dos alunos que ingressam no sistema nunca encontraram ecos históricos substanciais.

O próximo passo em relação à análise da formação do conceito de base curricular comum na abordagem teórica e na formulação política da educação brasileira deve ser dado em consideração à Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, que alterou a LDB/61 e estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula na modalidade de ensino designado como de 1º grau para toda a população brasileira na faixa dos 7 aos 14 anos, compreendendo 8 séries

anuais, bem como a opção da matrícula posterior no 2º grau, para uma formação que poderia ser feita por meio de três ou de quatro séries anuais. O Artigo 4º dessa Lei (BRASIL, 1971) estabeleceu que “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”. Caberia ao Conselho Federal de Educação fixar “para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude” (Art. 4º, § 1º, inciso I). Aos Conselhos de Educação de uma forma geral caberia estabelecer, “para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada” (Art. 4º, § 1º, inciso II).

O núcleo comum era constituído por um conjunto de conteúdos obrigatórios que deveriam estar presentes no currículo do aluno e a parte diversificada por assuntos optativos, daí a semelhança desse sistema com aquele apresentado pela LDB/61, apenas agora de uma forma muito mais detalhada pela nova lei. São três as perspectivas traçadas para a abordagem dos conteúdos estudados ou dos assuntos tratados: disciplinas, áreas de estudo e atividades. No Artigo 5º encontra-se que “as disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento”. Pode-se dizer que com a publicação dessa Lei pela primeira vez aparece na legislação educacional brasileira um ensaio baseado na tentativa lógica de relacionar, ordenar e sequenciar elementos curriculares, o que constitui a principal carência da LDB/61.

A elaboração do currículo pleno não se conclui com a conversão das matérias em atividades, áreas de estudo ou disciplinas. Estas categorias curriculares não são entidades estanques. Conquanto lecionadas sob rubricas distintas, num inevitável artifício cartesiano, devem convergir para uma reconstrução, no aluno, da substancial unidade do conhecimento humano (CHAGAS, 1993, p. 391).

Na 5.692/71 estão presentes princípios importantes da organização curricular, tais como as ordenações vertical e horizontal dos conteúdos, bem como a abordagem das disciplinas, áreas de estudo e atividades em termos de cumprirem objetivos colocados separadamente como voltados para dois tipos básicos de formação, um de natureza geral e outro de índole especial. A educação geral é constituída por uma base curricular comum a todos os tipos de cursos de 1º e 2º graus e a parte diversificada corresponde à formação especializada que o aluno irá obter ao longo do processo de estudos. A organização curricular da 5.692/71 pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta

profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas que o governo militar implantou no Brasil.

A perspectiva ideológica da ideia de núcleo comum é a de que abaixo dele se tem por incompleta a formação básica de qualquer cidadão, que precisa entender todo o conhecimento humano em suas linhas gerais. A par desse entendimento, o indivíduo deverá adquirir por meio da educação especializada habilidades específicas para desempenhar uma função dentro das relações de produção estabelecidas pelo sistema capitalista, colocando sua força de trabalho a serviço das classes dominantes, mas mantendo-se dono de seu próprio destino ao esforçar-se para um dia poder se apropriar de determinados meios de produção. Entre as matérias do núcleo comum encontrava-se a Educação Moral e Cívica, utilizada para a formação ideológica das crianças e adolescentes em relação à sua aceitação do regime militar como forma de controle do estado. A diferença fundamental entre a ideia de ciclo básico e a de núcleo comum é que nessa última a formação geral não foi planejada para acontecer no início ou no final da escolarização, mas em toda a sua extensão, pois os indivíduos precisavam ser constantemente reciclados em relação às suas crenças sobre o papel do estado.

A perspectiva curricular da 5.992/71 não se consumou como previsto pelos seus mentores, os militares deixaram o poder em 1985 e a redemocratização do país gerou um novo tipo de perspectiva para a sociedade brasileira. No entanto, a estrutura de ensino implantada por aquela lei perdurou até o ano de 1996, quando foi aprovada uma nova LDB, reorganizando o sistema em termos da educação básica constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que se faz seguir depois pela educação superior. No campo do currículo, a prescrição central da LDB de 1996 é que o 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”. (BRASIL, 1996, Art. 26).

4 O DEBATE SOBRE A BASE CURRICULAR COMUM APÓS A LDB 9.394/96

Conforme visto, desde o período da concepção e aprovação da primeira LDB até hoje, passando pela sua substituição em 1996 pela nova Lei de Diretrizes e Bases, a produção de ideias sobre o currículo no Brasil avançou substancialmente e nesse sentido o poder público

assumiu seu papel com a publicação em 1998 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram reformulados em 2010 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em relação à ideia de base comum, cabe aqui analisar determinados conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que se apresentam com força de despacho legal e estão a sofrer no momento um grande volume de apreciações avaliativas e críticas.

As Diretrizes da Educação Básica visam integrar as três etapas sequentes desse nível da escolarização, que comporta a educação infantil, a educação fundamental de nove anos e o ensino médio em um único todo dentro dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, propondo princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para a formação dos alunos, que são considerados a partir de sua dimensão humana de sujeitos concretos, integrados ao meio ambiente físico e ao contexto histórico e cultural da sociedade, com suas condições corporais, emocionais e intelectuais. Para tanto, essas Diretrizes entendem o currículo em termos de duas partes fundamentais e interdependentes, a primeira delas voltada para a formação básica comum dos alunos e a outra para a formação geral diversificada. A base nacional comum definida pela LDB de 1996 compreende a língua portuguesa, a matemática, as ciências naturais e sociais com a inclusão nessa última de estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, a arte em suas diferentes formas de expressão que incluem também a música, a educação física e o ensino religioso, que nas palavras das Diretrizes são saberes “gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, [...]” (BRASIL, 2013, p. 31-2).

São três as formas de organização dos componentes da base comum dentro do currículo escolar: áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos. A parte diversificada do currículo visa enriquecer e complementar a base comum, de forma a contemplar o estudo de características culturais, econômicas e aspectos sociais diversos do contexto regional e local onde as escolas estão inseridas. Essa parte diversificada deverá estar presente “em todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola” e será organizada como “áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal” (BRASIL, 2013, p. 32).

É importante destacar que a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir como dois blocos distintos de disciplinas específicas. A definição das relações entre

essas partes foram objetos de vários pareceres emitidos pelo atual Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995 em substituição ao antigo CFE. O documento sobre as diretrizes do ensino básico explica que uma síntese dos pareceres emitidos pode ser vista na seguinte passagem:

[...] a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmago do processo de constituição de conhecimentos e valores das crianças, jovens e adultos, evidenciando a importância da participação de todos os segmentos da escola no processo de elaboração da proposta da instituição que deve nos termos da lei, utilizar a parte diversificada para enriquecer e complementar a base nacional comum. [...] tanto a base nacional comum quanto a parte diversificada são fundamentais para que o currículo faça sentido como um todo (PARECER CNE/CEB. *Apud* BRASIL, 2013, p.32).

De acordo com a legislação vigente, compete aos órgãos normativos do sistema educacional brasileiro produzir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do ensino fundamental e médio. A LDB de 1996 determina como componente necessário da parte diversificada o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna, sem especificar qual deva ser. A escolha da língua estrangeira, bem como a dos demais componentes são prerrogativas da comunidade escolar, que dentro das suas possibilidades considerará as características locais, regionais, nacionais e transnacionais, levando em conta as demandas do mundo do trabalho e da globalização econômica. Outras leis específicas a partir da LDB atual determinam que a parte diversificada deve incluir sob a forma de componentes não disciplinares temas relativos ao meio ambiente, à condição e direito do idoso e ao trânsito. As tecnologias de informação e comunicação devem ser assuntos presentes na proposta de ensino das escolas desde a educação infantil até o ensino médio, perpassando transversalmente seus currículos de forma a articular a base comum com a parte diversificada.

À vista dessas considerações, pode-se dizer que mesmo diante do grande avanço das produções teóricas sobre o currículo observadas desde a época da LDB/1961, os problemas postos atualmente não são muito diferentes daqueles associados ao passado. Tome-se o exemplo do CFE e dos conselhos estaduais de entenderem os princípios da liberdade de ensino consignados pela LDB do seu tempo como anuência para recomendarem apenas temas gerais sobre a matéria das disciplinas obrigatórias e optativas, deixando para os estabelecimentos escolares e os professores a parte mais difícil relacionada à definição dos conteúdos específicos dos programas. Algo semelhante se passa hoje, quando as diretrizes da educação básica determinam que a escolha dos conteúdos das disciplinas da parte

diversificada seja definida pelas escolas segundo suas características locais e regionais. O problema está na condição reconhecidamente limitada que as escolas possuem de conseguir transformar os temas regionais e locais em áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos condizentes com as premissas da teoria curricular a elas proposta. No caso da base comum, as diretrizes não são claras quanto aos princípios que os professores deverão adotar para diferenciar os componentes curriculares em termos de áreas do conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos, de forma que na prática essa diversificação parece pouco provável, senão até mesmo complexa demais para ser exequível. Os temas regionais e locais que segundo as diretrizes devem fornecer elementos para o trabalho pedagógico da escola, para serem consistentes com premissas sérias das teorias curriculares precisam antes passar pelo clivo da pesquisa científica, o que nem sempre é possível. Dessa forma, o currículo torna-se empobrecido diante da obrigatoriedade de contemplar temas sobre os quais as informações disponíveis não permitem mais que abordagens genéricas e simplificadas por parte dos professores.

Até mesmo as naturezas da base comum e da parte diversificada do currículo são pouco diferenciadas dentro da teoria aventada pelas diretrizes. A síntese acima citada dos pareceres do CNE que explicam as relações entre base comum e parte diversificada perde-se em um circunlóquio que não é capaz de definir as identidades dos componentes relacionados, fundindo-os em um mesmo tipo de conceito que no final atribui a todos os segmentos da escola a responsabilidade de entendê-los durante o processo de elaboração da proposta pedagógica institucional. Da mesma forma como os teóricos do passado se enganaram quanto à possibilidade real das escolas enfocarem os conteúdos das disciplinas obrigatórias e optativas segundo as perspectivas de renovação e mudança colocadas, hoje os formuladores das diretrizes parecem circular a margem de um erro quando pensam que a base nacional comum e a parte diversificada escaparão sem dificuldades de serem tratadas na prática como dois blocos distintos de disciplinas. Se isso ocorrer, o critério de organização da matriz curricular segundo a “programação de todos os tempos (carga horária) e espaços curriculares (componentes), em forma de eixos, módulos ou projetos, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada” (p. 33-4), não terá factibilidade de resultar do amplo e verticalizado debate previsto entre os atores sociais atuantes nas diferentes instâncias educativas. Isso porque não foi revelada com clareza a tais atores a diferença que existe entre os componentes da matriz curricular, de forma que os mesmos consigam promover esse debate. Da mesma forma, desde que a base nacional comum e a parte diversificada são indefiníveis dentro do sistema, o todo desejável para que elas programem as atividades

escolares não poderá ser construído com facilidade, como pretendem os pressupostos presentes à página 34 do documento.

As diretrizes atuais são críticas quanto aos PCN definidos pelo MEC de 1997 a 2002, que se transformaram em meros papéis ao preencherem “uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo as concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio” (p. 14). Essa crítica considera que os PCN foram editados como uma lista de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, compondo um roteiro de sugestões e orientações enganosamente pensadas como suficientes para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, complementam as diretrizes de 2010, “a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar” (p. 14). A educação não depende somente da prescrição de atividades de ensino ou do estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares, mas principalmente da ação convicta da todos para vê-la como um direito decorrente de dinâmicas sociais próprias. Está fazendo falta no Brasil uma melhor aproximação entre a lógica do discurso normativo e a construção social da realidade sistêmica da educação, carência esta expressa pela consideração de que:

[...] não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É [...] no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO *apud* BRASIL, 2013, p.14).

No entanto, é preciso considerar que a participação da sociedade brasileira em direção à correção dos rumos da educação nacional tem sido notada desde o início do Século passado, em particular no campo da ação política, que é cada vez mais forte, mesmo diante de sua considerável ineficiência enquanto meio de transformação prática da escola. As leis da educação, os pareceres dos conselhos e mesmo os palpites das equipes técnicas e das agências de financiamento nacionais e internacionais não podem ser considerados inúteis enquanto instrumentos que colaboram na orientação das ações sociais necessárias para produzir as mudanças pleiteadas. O que se deseja desses instrumentos é que eles se fundamentem em constructos teóricos consistentes, possuam a qualidade de perceberem com senso de realidade os assuntos que tratam e sejam úteis e proveitosos quanto a sua aplicabilidade técnica. A educação é vista como um direito fundamental, por isso é que seus princípios legais são sistematicamente reconstruídos pela sociedade. O campo do planejamento curricular, no entanto, é determinado por especificidades que mesmo partindo de uma visão elaborada da

realidade social possui problemas próprios cujas soluções se colocam como requisitos prévios da formulação de leis, regulamentos ou pareceres. No âmbito do pensamento sobre o currículo que se desenvolve hoje no Brasil, um problema ainda não resolvido é certamente a elaboração de uma proposta que demarque conceitualmente as diferenças entre a base comum e a parte diversificada e seja aceita sem as contestações que inviabilizam uma ampla veiculação social da mesma. Ainda não há efetivamente no Brasil o consenso necessário para que as relações estabelecidas pelas teorias curriculares aqui desenvolvidas sejam compartilhadas como formas políticas válidas de organização da nossa educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preceito estabelecido para a educação básica pela atual LDB de que uma base curricular comum seja complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada conforme as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela pode não ser factível na prática. Circunstâncias diversas apontam para isso, algumas delas analisadas no presente trabalho de investigação sobre determinados problemas sem solução da teoria curricular que surgiram no Século passado e se prolongam até hoje. Isso não significa que as experiências não devam ser tentadas, o que está sendo feito de forma sistemática em nossas escolas, mas os efeitos das práticas curriculares preconizadas por nossa legislação e organizadas por nossos educadores se impõem mais como dúvidas permanentes do que como propostas cujos acertos convencem a maioria de serem amplamente compensatórias. A educação parece ser realmente uma experiência social que se repete e se renova constantemente, de forma que os custos de possíveis erros cometidos não se constituem como prejuízos para a sociedade, pois os efeitos experimentais mesmo que não sejam os desejados sempre se mostram como compensadores dos esforços empreendidos. De qualquer forma, talvez o campo da teoria curricular deva considerar melhor a possibilidade de rever os preceitos legais básicos hoje presentes na LDB e sua legislação complementar, pois mesmo que a experimentação faça parte da estrutura de conhecimento desse campo, a sociedade espera muito da educação e a escola não pode ser vista permanentemente como um laboratório.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Subsídios para a reforma da educação superior**. 2004. Disponível em: < <http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-29.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2014. 40p.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2008. 294p.

ARAÚJO, Maria de. MOTA, Carlos Guilherme; BRITO, Jader de Medeiros. Anísio Teixeira, pensador radical. In MONARCHA, Carlos. **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. 287p. p. 17-48.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Apud* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 14.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009, 424p.

_____; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. São Paulo: Vozes, 2008. 276p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 set. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Lei da Reforma Universitária de 1968**. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em 01 dez. 2014.

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. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos....pdf>>. Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 01 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CHAGAS, Valmir. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.74, n. 177, p.385-423, maio/ago. 1993.

LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Ago. 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Nacional> Acesso em 14 set. 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Base nacional comum" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=187>>. Acesso em 01 dez. 2014.

PARECER CNE/CEB nº 14/2000. *Apud* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 32.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, Ago. 2008, p. 453-475.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 103p.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. 320p.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5.ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968. 150p.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional / MEC, 1976. 385p.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Colóquio" Ensino médio, história e cidadania"**, v. 3, n. 3, 2013. [arquivo pdf online], p.1-13.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Por uma história comparativa da educação matemática. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, Abr. 2012. p. 162-178.