

SEMINÁRIOS ESTADUAIS DA BNCC

Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



APRESENTAÇÃO

De 23 de junho a 10 de agosto de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi debatida em seminários em todos os estados do país. Organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), os seminários reuniram mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação para analisar o documento.

Os seminários estaduais encerram um ciclo de consulta previsto para a segunda versão da Base, cujos resultados se encontram neste relatório, entregue ao Ministério da Educação para a revisão e construção da terceira versão.

O posicionamento a seguir foi construído com base na sistematização das contribuições dos seminários, por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime. Uma análise realizada pela Universidade de Brasília (UnB) sobre os textos introdutórios, as etapas e os objetivos de aprendizagem da BNCC foi insumo para a sistematização e construção do posicionamento.



METODOLOGIA

Os seminários estaduais contaram com uma metodologia comum, que permitiu a organização e sistematização dos dados na análise. No primeiro turno, foram apresentados a metodologia, pontos específicos sobre a estrutura da Base e análises críticas de especialistas. O segundo turno foi destinado a uma análise focada nos objetivos de aprendizagem, com os participantes divididos em grupos por etapas e componentes curriculares. O terceiro turno propunha uma análise sobre as etapas, com foco na coerência do documento. Em paralelo ao segundo e ao terceiro turno, foram discutidos os textos introdutórios em grupos específicos. Por fim, o quarto turno abriu espaço para a socialização das contribuições geradas nos turnos anteriores e fechamento em plenária.

TURNO 1	TURNO 2	TURNO 3	TEXTOS INTRODUTÓRIOS	TURNO 4
1. Mesa de Abertura; 2. Apresentação e análise da BNCC; 3. Explicação da Metodologia;	Análise dos Objetivos de Aprendizagem em 26 grupos divididos por Segmentos e Componentes Curriculares;	Análise Qualitativa das Etapas em 4 grupos (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio)	Discussão sobre a estrutura e introdução da Base (1 grupo em paralelo aos turnos 2 e 3);	Apresentação dos resultados dos turnos anteriores em plenária



POSICIONAMENTO DE CONSED E UNDIME SOBRE A 2ª VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E RECOMENDAÇÕES AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

À luz do que foi manifestado nos Seminários Estaduais, e em acordo com a sua visão de qualidade de educação, Consed e Undime vêm por meio deste documento destacar alguns pontos que consideram ser de fundamental importância para consolidar avanços e aprimoramentos da segunda para a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta análise tem por objetivo apresentar um panorama dos principais pontos levantados pelos Seminários Estaduais e contribuir para fazer com que a BNCC se constitua efetivamente um documento norteador para a elaboração de currículos pelos sistemas de ensino em todo o País, que i. seja de entendimento claro para todos que fizerem uso dela; ii. estabeleça uma visão comum sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento na educação básica das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos condizente com o mundo atual; e iii. contribua para a qualidade e para a equidade da educação brasileira.

Primeiramente serão apresentadas as observações referentes aos textos introdutórios (tanto o geral quanto os que iniciam as etapas e áreas) e com questões gerais que se aplicam a todo documento, algumas das quais, por essa razão, poderiam ser incluídas nos textos introdutórios. Em seguida, serão apresentados pontos específicos de cada etapa da Educação Básica. Os textos destacados correspondem ao posicionamento e às recomendações de Consed e Undime sobre cada ponto.

I. Textos Introdutórios e Questões Gerais

I. ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E LINGUAGEM

A análise das contribuições feitas nos Seminários aponta para a necessidade de deixar a proposta e a estrutura da Base mais claras para o leitor. Para tanto, alguns aspectos merecem atenção:

- o primeiro deles é o próprio texto, que pode se utilizar de uma linguagem mais direta e objetiva e de um encadeamento mais fluido e coeso entre as ideias apresentadas. O documento também teria mais clareza, se houvesse uma maior unidade e coerência no texto, sendo necessário, para tanto, um maior esforço de padronização da terminologia, cuja variedade é apontada como um elemento que confunde o leitor;
- o segundo aspecto diz respeito à organização do texto, que ganharia com uma hierarquização mais evidente entre as informações (com a organização e numeração de tópicos e subtópicos), e a inclusão de alguns elementos e recursos de diagramação e edição que pudessem orientar a leitura, com destaque para três solicitados por mais de um estado: um sumário refletindo de forma mais funcional a estrutura do documento; um diagrama ou outro tipo de representação gráfica da estrutura e das relações mantidas entre os componentes (áreas, objetivos, eixos) da Base; e um glossário de termos permitindo um entendimento comum para a leitura do documento.

Como exemplo das solicitações de revisão na organização do texto, Rio de Janeiro vê “a necessidade de equacionar a numeração do sumário ao conteúdo do texto (tópicos/ subtópicos/ seções); estrutura pouco didática, pouca fluidez, não se percebe a unidade temática do texto, para atingir aos vários públicos; a leitura se torna fragmentada; os campos de experiência da Educação Infantil não aparecem no Sumário. O sumário e o texto não são claros para uma consulta rápida.”. O DF propõe a inclusão de uma apresentação da organização do texto da Base, com detalhamento do conteúdo a ser apresentado em cada capítulo, e um sumário mais detalhado.

Consed e Undime endossam solicitações feitas por diversos estados de melhor articular entre si os elementos que compõem o documento, não só nas relações entre objetivos, áreas e eixos, como no diálogo entre as etapas.

Para as duas instituições, é preciso conferir maior unidade à Base, que hoje parece fragmentada, e cuidar da integração entre as etapas e segmentos, o que requer um investimento na nova versão nas continuidades e transições, de forma que a BNCC possa apresentar uma visão do percurso do indivíduo ao longo da Educação Básica.

Contribuiria para isso incluir no texto introdutório um apontamento sobre a identidade e a importância de cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com referência a esse tópico, Tocantins pede “esclarecimento da sequência lógica e interligação entre os objetivos gerais, os eixos de formação, os campos/dimensões/unidades de conhecimentos de atuação com os objetivos de aprendizagem”. Essa percepção também se dá em relação à forma como o documento interliga etapas e segmentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais) e 2 (anos finais) e Ensino Médio.

E o DF: “O texto é genérico, sem coesão, repetitivo, redundante, prolixo e pouco orientador. Muitos conteúdos importantes não aparecem. A parte introdutória não faz relação entre etapas, modalidades, áreas do conhecimento e os conteúdos transversais (temas especiais, temas estruturantes). (...) A organização pelas etapas prejudica o entendimento do conteúdo e dificulta a inter e a intratextualidade. Não há transição entre os textos da Educação Infantil e dos anos iniciais. Sugere-se um texto mais breve e sucinto, com definições conceituais e documentos normativos que o embasem; permitir a elaboração do currículo próprio a cada estado da federação.”

2. CONCEPÇÃO DA BNCC

2.1. Propósito e a quem se direciona a Base

A diversidade de respostas à questão “O propósito da BNCC e a quem ela se direciona estão claros?” e as preocupações manifestas por parte dos estados de que o documento não esteja claro para o professor apontam a necessidade de direcionar o texto mais claramente a esse profissional, a quem caberá desenvolver o proposto na Base. Para Consed e Undime, os objetivos de aprendizagem dizem respeito ao percurso da criança ou do estudante, mas os textos introdutórios geral, das áreas e das etapas devem ser redigidos considerando como interlocutor principal o professor, o qual, a partir dos objetivos, deverá elaborar seu planejamento e fazer suas escolhas metodológicas.

Quanto à clareza do propósito e do interlocutor, Minas Gerais avalia que “O propósito [da BNCC] e a quem se destina não está claro”. Santa Catarina concorda: “É preciso esclarecer melhor a quem esta base se direciona”. O Paraná diz, analisando um trecho específico, que o texto deveria ser norteador para as secretarias de educação e não somente à instituição escola.

2.2. Distinção entre Base e Currículo

Para Consed e Undime, o documento deve conceituar claramente o que é a Base, apresentando seus objetivos e limites, a fim de dirimir confusões ou expectativas equivocadas em relação ao que os sistemas de ensino devem esperar dela. Na leitura das considerações dos estados, ficam evidentes os diferentes entendimentos quanto ao propósito e ao escopo da Base – em 15 de 26 estados, a maioria dos respondentes indicou concordar apenas parcialmente ou discordar da afirmação de que a distinção entre Base e Currículo estava clara. A Base não deve ser um documento totalizante, e sim um documento norteador que possibilite aos diferentes sistemas de ensino elaborarem os seus próprios currículos.

Pernambuco pede para “explicitar a concepção de currículo distinguindo com maior clareza Base e Currículo”. São Paulo sintetiza argumentos manifestados por diferentes estados: “É preciso maior clareza na definição da diferença entre Base e Currículo. O documento ora se apresenta como norteador da elaboração, pelos sistemas de ensino e escolas, do currículo e das propostas curriculares, ora não apresenta espaços para essa elaboração. Além disso, não há definições claras entre objetivos de aprendizagem e procedimentos de ensino, em áreas como a Matemática, apresenta conteúdos, em ciências procedimentos de ensino e em Língua Portuguesa onde quer chegar, isto é, objetivos de aprendizagem”.

Ou como diz o RJ: “Falta a justificativa: Base não é currículo, por quê? Indica-se a necessidade de um cotejo entre Base e currículo, bem como de esclarecer o propósito da Base para a elaboração do currículo.”

E o Espírito Santo: “O documento precisa esclarecer melhor a concepção de currículo. As concepções de currículo no documento são diversas. O currículo pressupõe a Base. Há um equívoco, pois na BNCC não dá autonomia à escola na elaboração do currículo com forma de controle. A BNCC já apresenta as Diretrizes Nacionais. Portanto, não está clara e deixa transparecer que há diferença que na verdade não existe. A todo momento as pessoas falam ‘Base não é Currículo’, mas ao mesmo tempo se confundem nesse processo dialógico dos educadores.”

2.2.1. Interdisciplinaridade

Mesmo entre os estados que avaliam na pergunta específica sobre a distinção entre Base e Currículo que ela está clara, há apontamentos indicando expectativas de que a Base deve dispor sobre questões que, na interpretação de Consed e Undime a partir das Diretrizes da Educação Básica, caberiam ao currículo e não à Base – evidenciando a urgência desse esclarecimento. Sob essa perspectiva, da necessidade de distinguir Base de Currículo, Consed e Undime analisaram as diversas reivindicações dos estados em relação à interdisciplinaridade.

A Base deve afirmar a interdisciplinaridade como princípio norteador de currículos e práticas, mas não deve se propor a esgotar as infinitas possibilidades de interface entre as áreas, que se revelarão de forma mais orgânica e efetiva no contexto real das redes de ensino e das escolas.

A fim de substantiar esse argumento, é importante mencionar um trecho das Diretrizes da Educação Básica sobre a interdisciplinaridade como algo que se dá na prática:

“A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (Nogueira, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo”.

Outro trecho das Diretrizes apresenta a interdisciplinaridade como uma missão da escola em sintonia com o seu contexto. *“Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.”*

Nessa perspectiva, continua o texto, *“cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade.(...)”*

Minas Gerais afirma que é preciso “explicitar a interdisciplinaridade e a integração entre as áreas de conhecimento”.

O Paraná avalia que “não há integração entre os objetivos dos componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento, nem mesmo entre componentes de diferentes áreas”.

Já o Espírito Santo diz que “não há incentivo para trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar”.

2.2.2. Parte Comum & Diversificada

Consed e Undime recomendam um esclarecimento em torno da suposta separação entre parte comum e diversificada do currículo – em torno da qual também se formaram alguns equívocos.

As duas instituições entendem que cada sistema de ensino deve elaborar o seu currículo a partir da Base, integrando a ela não só o contexto local, como as suas escolhas metodológicas. Idealmente, não será possível, separar o comum e o diversificado, uma vez que estarão integrados organicamente no currículo.

A fim de jogar luz sobre essa questão, as Diretrizes da Educação Básica alertam que “a base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes”.

O documento reconhece que a definição da Base exigiu diversos estudos. “A compreensão sobre base nacional comum, nas suas relações com a parte diversificada, foi objeto de vários pareceres emitidos pelo CNE, cuja síntese se encontra no Parecer CNE/CEB nº 14/2000. Após retomar o texto dos artigos 26 e 27 da LDB, a conselheira assim se pronuncia: (...) a base nacional comum interage com a parte diversificada, no âmbito 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.”

Ou em outro trecho em que afirmam a complementaridade entre parte comum e diversificada: “Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de estados e municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando

a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo”.

O parecer CNE/CEB 15/98 sobre o Ensino Médio traz entendimento semelhante de que a parte diversificada deve estar organicamente integrada à base nacional comum “para que o currículo faça sentido como um todo e essa integração ocorrerá, entre outras formas, por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, podendo incluir todos os conteúdos da base nacional comum ou apenas parte deles, selecionados, nucleados em áreas ou não, sempre de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento”.

É preciso considerar ainda que o próprio tempo escolar exigirá uma articulação orgânica entre o que é comum e o que é próprio de cada local, sem concorrência entre um e outro. No entanto, observando o número de menções a esse assunto e à diversidade de interpretações em torno dele, Consed e Undime avaliam que se faz necessário reafirmar no texto introdutório a autonomia dos entes federados para elaborarem os seus currículos.

Parte dos estados demonstra preocupação com a parte diversificada - o Amazonas, por exemplo, pede o acréscimo de um capítulo destinado à orientação para construção da parte diversificada, “correspondente aos 40% das propostas curriculares dos Sistemas”.

Outros estados avaliam que a Base avança sobre questões cuja definição caberia aos sistemas de ensino. O Ceará afirma que “faz-se necessário observar o aperfeiçoamento dos objetivos para que não se confundam com metodologia ou exemplos de conteúdos, uma vez que limitam o fazer pedagógico”.

2.2.3. Modalidades & Temas Especiais

Consed e Undime entendem que a Base, como documento orientador para a elaboração dos currículos, não deve adentrar as especificidades de cada modalidade. Deve, porém, apresentar as modalidades, cuidando do equilíbrio no destaque a cada uma delas, segundo as Diretrizes da Educação Básica, e reconhecer a sua importância para assegurar os direitos de aprendizagem na diversidade nacional. Em relação aos temas especiais, conforme apontado por diversos estados, cabe ainda evidenciar como eles perpassam as áreas e os direitos de aprendizagem.

Com base nos seminários estaduais e em respeito à legislação existente, Consed e Undime recomendam que a Base utilize a definição de modalidades posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, retirando desta seção o que não for modalidade.

A quantidade de pedidos para que a Base se estenda sobre a questão das modalidades torna necessário um alinhamento de expectativas sobre a relação que a Base mantém com estas. Assim, o detalhamento das modalidades não deve compor o corpo principal da BNCC, e deve ser feito, se necessário, um documento complementar, anexo. Desta forma, as modalidades estariam delineadas de forma sucinta na Base, e de forma equilibrada, sem maior ou menor espaço para uma ou outra, cabendo a cada ente federado, na elaboração do seu currículo, olhar para as necessidades de adequação em função do público atendido.

As diversas menções à confusão feita entre modalidades e temas especiais reforçam que o papel desses temas também merece ser clareado, o que envolve tanto uma revisão cuidadosa de quais temas de fato devem ser destacados, como uma orientação mais explícita de como eles se fazem presentes nas etapas, segmentos e áreas que compõem o documento. Recomenda-se também a volta da denominação temas integradores, que nos parece mais adequada à função que exercem na Base. O termo “especial” indica algo à parte, enquanto esses temas perpassam, atravessam e integram saberes e práticas.

Chama a atenção o grande volume de solicitações em torno das modalidades e temas especiais/integradores, tanto com referência à não diferenciação entre esses dois termos (por exemplo, educação em direitos humanos aparece como modalidade e como tema), com pedidos específicos de acréscimo/revisão das modalidades e temas propostos, como de uma maior clareza da relação que mantêm com a estrutura geral da BNCC.

Sobre as Modalidades, em 21 de 26 estados, a maioria dos participantes discordou ou concordou “apenas parcialmente” com a afirmação contida na pergunta “A relação entre Base Nacional Comum e as modalidades de ensino está clara no texto introdutório da BNCC?”

Uma crítica bastante recorrente está no fato de a Educação Especial ser a única, dentre as destacadas na Base, que é desenvolvida mais detalhadamente, enquanto as outras são citadas de forma bem mais breve. Vê-se nisso um tratamento desequilibrado.

Bahia e Goiás avaliam o tratamento das modalidades como “superficial” e pedem que todas as modalidades tenham o detalhamento dispensado à Educação Especial – embora haja críticas em relação ao teor do texto sobre essa modalidade. Aparecem com destaque em pelo menos seis estados (BA, PE, RJ, RN, SC e SP) as solicitações para que a Base siga o determinado pelas Diretrizes da Educação Básica com referência às modalidades.

O Maranhão pede que sejam retiradas da seção “BNCC e as Modalidades de Educação Básica” tudo o que não é modalidade de ensino e, como BA e GO, avalia que “a redação dos textos referentes às modalidades merecem aprofundamento teórico”.

Também há solicitações de maior ênfase para uma outra modalidade e para que sejam criadas novas modalidades. GO, PR, RJ, RN e SP acusam a ausência da educação profissional. Alguns

estados pedem, em especial, maior destaque para a Educação de Jovens e Adultos. Para o Mato Grosso do Sul, “a BNCC deveria contemplar todas com a mesma abrangência (Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos). Além dessas modalidades, contemplar a Educação para os Privados de Liberdade. Fundamentar e evidenciar com os marcos legais pertinentes a cada modalidade de ensino.” O Rio Grande do Norte pede a inclusão de Educação Itinerante, Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (para alunos em tratamento de saúde impossibilitados de ir à escola) e Educação Fiscal.

Quanto aos temas especiais, pede-se que se explicita o seu papel na Base e o seu desdobramento em cada etapa e área de conhecimento. “[Há uma] Apresentação muito tímida nos textos introdutórios dos temas especiais (Cultura Indígena e Africana, Educação Ambiental, Direitos Humanos, Economia, Educação Financeira, Sustentabilidade, Culturas Digitais e Computação), aportando-se às leis que regem tais direitos. Necessidade de expor mais incisivamente tais temáticas, contemplando-as nos objetivos de aprendizagem mais claramente”, afirma o Rio Grande do Sul na sua análise sobre o Ensino Médio. “Não há clareza quanto aos temas transversais dentro de cada disciplina e etapa”, diz o Espírito Santo.

Pode-se observar, ainda, pedidos para a incorporação de outros temas como especiais. “Incluir em todas as áreas do conhecimento temas de gênero e sexualidade, diversidade sociocultural, ambiental e territorial, sustentabilidade, política, laicidade do Estado e da educação, pensamento crítico, protagonismo, participação e luta social”, pede o Distrito Federal. Santa Catarina sugere a inclusão dos temas violências, gênero e diversidade.

Além dos comentários específicos sobre temas e modalidades, os estados apontam uma confusão no uso desses dois conceitos. Para o Espírito Santo, o texto introdutório não deixa clara a relação entre Base e modalidades, “pois apresenta Educação Étnico-Racial, Educação Ambiental e Educação e Direitos Humanos, como modalidades de ensino e, no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais, são Temas transversais que serão trabalhados em todas as disciplinas do Currículo.”

Para Santa Catarina, “é preciso que se explicita as modalidades previstas na LDB 9394\96, conteúdos e diretrizes já previstos na legislação (...) a relação deles com os “Temas Especiais”, evitando a duplicidade de classificação.”

O DF afirma que é necessário “distinguir conceitualmente entre temas especiais, temas e eixos integradores, temas transversais e as Modalidades de Ensino.”

Rondônia apresenta o seu entendimento dos dois conceitos: “Entendemos que os temas citados como modalidade de ensino, como por exemplo Educação étnico-racial, educação ambiental e direitos humanos, são temas transversais e não modalidades de ensino. Entendemos como modalidades de ensino um atendimento diferenciado a um público específico”.

3. VISÃO DE SUJEITO QUE SE BUSCA FORMAR

Outro ponto que parece essencial explicar é a visão de cidadão e sociedade que a Base propõe. No entendimento de Consed e Undime, a inspiração da visão de sujeito a ser formado se encontra na Constituição de 1988 e nos direitos ali postulados. No entanto, no contexto da educação, a garantia desses direitos se expressa no que nos últimos anos se convencionou chamar de formação integral do sujeito.

Conforme Gatti (apud GUARÁ, 2006, p. 16), “quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado - ou seja - a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional”.

A 2ª versão da Base destaca elementos que compõem essa formação integral ao longo do documento, mas, pelo seu papel fundante, eles deveriam estar explícitos no texto introdutório.

A sugestão de Consed e Undime é de que sejam trazidos para o texto introdutório os quatro eixos de formação utilizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e Sociabilidade. Esses conceitos, com possíveis ajustes a serem feitos a partir das considerações dos estados ou de outros grupos consultados pelo MEC, são pilares fundamentais na formação integral do indivíduo, que contemplam a visão de cidadão expressa na Constituição e ao mesmo tempo agregam sentido e significado aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na Base. Para que o texto abrangesse toda a educação básica, seria necessário estabelecer a correlação desses eixos também com os campos de experiência da Educação Infantil. Com esta mudança, talvez se faça desnecessária a menção aos eixos em cada área de conhecimento do EF e do EM, assim como o exercício de cruzamento dos mesmos com os objetivos de aprendizagem.

Santa Catarina aponta a necessidade de melhor explicitação do perfil do sujeito a ser formado ao final da Educação Básica; para Goiás, “o documento da BNCC traz um conceito de uma única dimensão Cognitivo, ampliar para Cognitivo, afetivo, físico, social, ético e estético”.

4. CALENDÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO

Tendo em vista as preocupações dos estados com a implementação da Base e a complexidade de condições que precisam ser asseguradas para efetivá-la, Consed e Undime veem como essencial que a terceira versão da BNCC seja acompanhada de um calendário de ações que materialize um horizonte temporal definido para que estados, municípios e escolas se organizem para criar as condições necessárias a fim de colocá-la em prática.

Recomenda-se, portanto, a divulgação de um cronograma de implementação com orientações quanto aos próximos passos, que contemple tanto as ações do Ministério como indicação das medidas que estados e municípios deverão adotar - a socialização da nova Base nas redes, articulação com as universidades para revisão dos currículos de pedagogia e licenciaturas, fortalecimento dos programas de formação continuada, revisão e adaptação de materiais (com especial atenção à revisão do Programa Nacional do Livro Didático), revisão e adequação do sistema de avaliação externa, e outras ações que venham a ser necessárias para que a Base faça parte efetiva do currículo das redes na data pretendida.

Consed e Undime entendem, ainda, que seria benéfico indicar uma estrutura de acompanhamento da implementação da Base e sinalizar a manutenção do diálogo sobre o documento com os estados e os municípios. Nesse sentido, devem ser previstos momentos de revisão e atualização, sempre em colaboração com os estados/municípios, com a organização, a um tempo a ser definido, de novos seminários estaduais que possam dar subsídios para os necessários ajustes.

Ao longo dos Seminários, diversos estados manifestaram diferentes preocupações com a implementação da Base, com destaque para três aspectos: formação docente, infraestrutura e carga horária necessárias para fazer com que a Base se torne realidade nas escolas.

O Rio Grande do Sul relata que vê como obstáculos a formação dos professores que, na visão do estado, “não prepara os futuros profissionais sob essa ótica mais abrangente”; a escola de tempo parcial e não integral; e as condições materiais e de infraestrutura das escolas. “Para melhorar o desenvolvimento do que é proposto, o RS considera necessário aprofundar o debate e as ações que envolvam essas três considerações levantadas.”

O Tocantins diz que será necessário assegurar “investimento na formação inicial e continuada para todos os professores; efetivação das políticas públicas propostas pela Política Nacional da Educação Básica; e adequação das cargas horárias por componente curricular para atender os objetivos propostos”.

Minas Gerais vê a necessidade de “uma reorganização do tempo escolar para implantação de prática de iniciação científica, e ainda o tempo na atual organização curricular não é suficiente para que todos os objetivos sejam desenvolvidos”.

Ainda com referência à **formação de professores** e gestores, objeto da maior parte das colocações, o Amazonas afirmou que é preciso assegurar a reformulação dos currículos das formações iniciais (IES) e continuada em serviço, “bem como a garantia de acesso aos programas de formação lato e stricto sensu”. O Maranhão avaliou que será necessário “repensar e ressignificar a formação do professor”. Minas Gerais falou da necessidade de investir na valorização dos profissionais da educação, ofertando e ampliando os programas de formação para os docentes e gestores da educação básica, e fomentando o trabalho interdisciplinar.

O Acre mencionou a elaboração de currículos condizentes, interação entre redes de ensino, disponibilização de recursos e materiais como condições que deverão ser asseguradas para o seu sucesso. O Amapá ressaltou a importância da infraestrutura, especialmente para o ensino das Ciências Naturais, área que segundo o estado requer “estrutura laboratorial e instrumentos adequados”.

5. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A análise dos objetivos de aprendizagem está detalhada por área e ano em documento elaborado por equipe de professores da Universidade de Brasília (UnB). Entretanto, recomenda-se que essa questão seja revisada em todo o documento, nas diferentes etapas e áreas, pela grande quantidade de menções e solicitações feitas de forma espontânea no 3º turno dos seminários (cujo foco, é bom lembrar, era analisar as etapas por meio dos eixos de formação e direitos de aprendizagem e desenvolvimento).

Consed e Undime entendem que a revisão dos objetivos seja feita buscando assegurar que o sujeito aprendente esteja sempre no centro do processo, reconhecendo o seu protagonismo no seu percurso de desenvolvimento. As duas instituições recomendam que os objetivos de aprendizagem não remetam a intenções ou procedimentos de ensino.

Em função das considerações feitas pelos estados, Consed e Undime também veem a necessidade de revisão/reelaboração dos objetivos de aprendizagem em três aspectos:

- **QUANTIDADE**, em geral excessiva, com pedidos de eliminação de redundâncias – Consed e Undime recomendam revisão visando maior concisão e objetividade e a priorização de profundidade de aprendizagem, acima de abrangência;

- **QUALIDADE**, buscando maior clareza e precisão nos enunciados e a escolha de verbos que representem aprendizagens efetivas do ponto de vista do estudante (e não procedimentos do professor) – Consed e Undime reforçam a percepção dos estados e recomendam escolhas que demonstrem maior expectativa em relação às aprendizagens;
- **INTERRELAÇÃO E PROGRESSÃO** dos objetivos de cada área de ano para ano e nas transições de segmentos/etapas, com graus crescentes de complexidade e sinalização de avanços significativos ao longo dos anos em relação às aprendizagens – Consed e Undime endossam esta avaliação e apontam a necessidade de maior coerência e progressão de complexidade.

Recomenda-se, ainda, esclarecer a regra de escolha e uso dos códigos dos objetivos de aprendizagem de forma a facilitar a leitura do documento como um todo e também por etapa.

6. DIREITOS À APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM RELAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS

A partir dos apontamentos feitos pelos estados, sugere-se rever os direitos de aprendizagem colocados à luz dos princípios políticos de forma a deixar mais explícitos os valores da liberdade de expressão e do posicionamento crítico como dimensões constituintes de uma sociedade democrática.

Recomenda-se deixar mais claros, também, nos princípios éticos o respeito à diversidade humana, de origem (etnia, naturalidade, idade, condições socioeconômicas...), ou de escolha de qualquer natureza (política, religiosa, orientação sexual,...) feita dentro dos princípios constitucionais.

Considerando a diversidade étnico racial cultural e a desigualdade socioeconômica existentes no País, Consed e Undime avaliam que o respeito à diversidade e a promoção da equidade devem estar presentes em todo o documento, constituindo-se um valor e uma marca da Base Nacional Comum Curricular. Deve estar presente no texto introdutório e se possível melhor contemplada nos objetivos de aprendizagem, como cobram alguns estados.

Com relação ao cruzamento entre direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem, o Consed e a Undime entendem que, mais do que uma relação unívoca e linear, deve existir uma relação de diálogo entre o conjunto desses direitos e o conjunto de objetivos de aprendizagem propostos.

As manifestações dos estados referentes à questão que abordava a relação entre os direitos à aprendizagem e desenvolvimento e os princípios éticos, políticos e estéticos foram bastante diversas, mas a maior parte dos apontamentos se deu no âmbito dos direitos políticos e éticos.

O Amazonas pediu a inclusão da liberdade de expressão; o Rio Grande do Norte acusa a falta da ideia de “apropriação de conhecimentos [historicamente construídos – sugestão de inserção]” que permita realizar uma “leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a ‘democracia’, a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas”.

SP avalia que, embora os direitos políticos prevejam o respeito à diversidade de “origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa e quaisquer outras formas de discriminação” (pg 35), falta destacar – supõe-se que com maior ênfase - que se trata do respeito à identidade de gênero, não simplesmente ao gênero.

AL, DF e SP apontam a falta da menção explícita ao respeito às pessoas com deficiência. GO vê os direitos de aprendizagens e desenvolvimento colocados no documento como limitantes e defende que sejam revistos para “promover o acesso de todos, aos bens materiais e socioculturais a fim de garantir uma formação humanizadora, imprescindível ao exercício da cidadania (...)”.

7. RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE

Consed e Undime endossam a percepção manifestada por alguns estados no contexto da análise da Educação Infantil, de que é preciso evidenciar a importância da relação entre escola-família-comunidade no processo educativo. Recomenda-se que ela seja reconhecida em toda a Base, não se limitando à EI, mas estando presente na visão de toda a Educação Básica. Sugere-se contemplar essa relação no texto introdutório geral e das etapas.

As duas instituições recomendam, ainda, a elaboração de um documento sucinto à parte destinado aos familiares dos estudantes, apresentando a Base como documento histórico que visa a contribuir para a qualidade e a equidade da educação brasileira e reconhecendo o seu potencial de contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças/estudantes.

Os pedidos por uma maior ênfase no papel da família e da comunidade no processo educativo apareceram na análise da Educação Infantil, na voz de três estados— Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro.

O Rio aponta “a ausência da relação com a comunidade e com os familiares nos objetivos de aprendizagem”; Minas pede “maior clareza da participação da família no acompanhamento do trabalho didático pedagógico e no desenvolvimento das crianças”; e o DF propõe a inclusão de um texto sobre a Relação Família/Escola/Comunidade “dada a especificidade da etapa”.

II. Etapas

I. EDUCAÇÃO INFANTIL

Na avaliação de Consed e Undime, houve um grande avanço da 1ª para a 2ª versão da Base na proposta de Educação Infantil, mas será preciso ainda cuidar de alguns aspectos importantes para que a 3ª versão apresente uma visão dessa etapa que respeite as características e as necessidades da infância, ao mesmo tempo em que permita aos sistemas de ensino o planejamento de um trabalho com intencionalidade clara que proporcione às crianças brasileiras condições de aprenderem e se desenvolverem.

Nesse sentido, sugere-se esclarecer que o brincar é espontâneo, mas que, da parte do docente, se faz necessária a intencionalidade pedagógica. Não só nesse aspecto, mas para a garantia da qualidade de toda a Educação Infantil, é importante enfatizar o papel do professor dessa etapa como profissional fundamental na mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, desde os primeiros meses de vida, excluindo a contratação de pessoas não formadas como preconiza a lei.

Em reconhecimento à preocupação expressa por alguns estados de que a identidade dessa etapa se perca em uma perspectiva de escolarização, Consed e Undime reforçam que os diferentes percursos de desenvolvimento de cada criança devem ser respeitados, mas avalia que a organização por grupos etários – bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e não pela divisão em creche e pré-escola, é uma mudança bem-vinda da 1ª para a 2ª versão, que pode ajudar a conferir maior intencionalidade ao trabalho do professor com cada grupo por ajudar no seu planejamento pedagógico. As manifestações críticas de alguns estados, que temem uma fragmentação da infância, devem ser consideradas como alertas importantes e respondidas com um sistema fluido e dinâmico entre os grupos etários, que, conforme pontuou SC, não se limite a um esquema estanque limitado a uma listagem de atividades e “conteúdos”.

Consed e Undime entendem que a Educação Infantil não é preparatória para o EF, nem se busca que as crianças tenham práticas prototípicas do ensino fundamental, mas avalia que há necessidade de maior ênfase nas práticas de leitura, em especial o contato com a literatura infantil, para as crianças, desde os bebês. Além disso, faz-se necessário promover o convívio com experiências matemáticas que potencializem a aproximação das crianças ao sistema de numeração e com conceitos de classificação, ou seja, que possam discutir relações matemáticas sem a necessidade da formalização.

Recomenda-se também que o texto seja mais objetivo e conciso de forma a dar maior clareza ao que deve ser dito e evitar redundâncias e repetições.

Na análise das contribuições dos estados, além de questões mencionadas como gerais no item I. – ausência da dimensão escola-família-comunidade; maior ênfase ao respeito às diferenças, em relação à diversidade sociocultural e às questões de gênero e sexualidade; críticas à redação dos direitos e objetivos de aprendizagem; e pedidos de padronização da nomenclatura – há pontos específicos com referência à identidade desta etapa que devem ser destacados. Alguns deles se contradizem porque de fato representam posições divergentes expressas por diferentes estados:

a. Identidade da etapa

Em pelo menos cinco Seminários, apareceu com força a preocupação com a manutenção de uma identidade própria dessa etapa, acompanhada do receio de que não seja “escolarizada”. O DF propôs uma “revisão geral do texto para que não haja confusão da educação infantil como ‘etapa de escolarização’”; MG pediu que não se “antecipe” especificidades do ensino fundamental; para o Espírito Santo a análise dos objetivos revela “uma abordagem cognitivista” da EI.

b. Preocupação com avaliação “classificatória”

Esta questão também aparece em três estados. Santa Catarina afirma que a estrutura dos objetivos de aprendizagem, da forma em que está posta na Base, “poderá criar a possibilidade de instrumentos de avaliação classificatória negando o desenvolvimento e aprendizagem da criança”; Mato Grosso do Sul avalia que a organização dos objetivos intenciona a “implementação de políticas de avaliação em larga escala na educação infantil, contrariando a legislação e os pressupostos teóricos da área”; para o DF é preciso conduzir a avaliação nessa etapa de maneira “informal e processual”.

c. Oralidade e práticas de leitura

Alguns estados criticam a ausência de objetivos de aprendizagem relacionados à oralidade e práticas de leitura – MG pede o acréscimo de objetivos que definam com maior clareza o desenvolvimento da consciência fonológica e a inclusão do letramento na educação infantil com maior ênfase em todos os campos de experiências. São Paulo aponta a falta de objetivos que desenvolvam um comportamento leitor.

Por outro lado, o Espírito Santo, estado bastante crítico a toda proposta de EI, alerta para a manutenção da apropriação da leitura e da escrita como função social, contemplada em vários objetivos, e “não com destaque e ênfase como se fosse o objetivo maior da educação infantil”.

d. Aprendizagens ligadas à ordenação e classificação

Três estados cobraram objetivos de aprendizagem relacionados ao sistema de numeração e às aprendizagens ligadas à ordenação e classificação. Para a Paraíba, “faltam objetivos de aprendizagem que contemplem a ordenação, seriação, classificação e contagem”; Rondônia pede o acréscimo de um objetivo para crianças bem pequenas, o de “utilizar diferentes estratégias materiais, suportes e procedimentos, para registrar e contar, construindo assim o conceito de

número”. São Paulo propõe acrescentar objetivo que contemple números e sistema de numeração (Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

e. Formação de professores

Embora a preocupação com a formação de professores apareça em todas as etapas como condição fundamental para o sucesso da Base, na Educação Infantil ela assume contornos específicos. Três estados afirmam ser necessária uma política de formação específica para essa etapa, pela importância desse profissional em toda a Educação Infantil. O Espírito Santo reforça a formação continuada específica para os professores que atuam com os bebês.

f. Subdivisão da Educação Infantil em grupos etários

Esta organização mobilizou opiniões fortes de alguns estados, tanto em favor como contra, embora a maior parte dos estados (17) não tenha feito referência a ela, ou tenha feito sugestões pontuais, em uma aprovação tácita a essa mudança que se deu entre a 1ª e a 2ª versão da Base.

Dentre os estados que se expressaram claramente favoráveis à subdivisão, houve ressalvas quanto à forma de sua operacionalização, algumas exatamente no sentido de esclarecer as características dos diferentes grupos etários. MG fala da necessidade de maior clareza sobre a faixa etária, apontando que ao longo do documento há diferença na sua definição. Para Santa Catarina, é importante haver um “percurso formativo entre os grupos etários”. O Rio Grande do Norte ressalta que é preciso realizar alterações, conforme a análise dos objetivos de aprendizagem, “para garantir o desenvolvimento progressivo e alinhado entre os grupos etários”.

Cinco estados (GO, MS, MT, MA e RJ) criticaram duramente a subdivisão. MS e MT apontam para uma fragmentação da infância e uma desconsideração da sua integralidade. Para o RJ, é uma tentativa de “objetivar o que é subjetivo, simplificar o que é complexo”, propondo a organização de uma lógica da progressão do grau de complexidade dos objetivos em blocos de 1 a 3, sem divisão etária. Goiás, no seu parecer encaminhado como anexo ao relatório do seminário, defende a supressão da divisão e a utilização da terminologia atual - creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), conforme previsto na LDB Lei nº 9394/96. Avalia a separação como um retrocesso político na defesa de uma educação integral e integrada das crianças na Educação Infantil, por entender que “favorece o retorno do atendimento das crianças menores de 3 anos pela esfera assistencial, o que não é desejável”. Classifica ainda o documento como conservador e pede a ampliação dos objetivos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

A discussão sobre a organização etária apareceu muitas vezes articulada com a dos objetivos de aprendizagem. Para o DF, os objetivos pensados no formato da progressão não apresentam coerência com os grupos etários, e os objetivos de aprendizagem devem ser organizados de forma dinâmica a fim de evitar rupturas.

O MT, contrário à subdivisão, afirma que a “compartimentalização” por grupos etários impede a exploração dos objetivos na sua integralidade. Na avaliação desse estado, os objetivos “impõem uma linearidade ao trabalho na educação infantil”, remetendo “a uma proposta pedagógica estruturalista, que homogeneiza as crianças”.

2. ENSINO FUNDAMENTAL

Consed e Undime entendem que as questões citadas abaixo, destacadas dentre as considerações feitas pelos estados, devam ser cuidadas não só no EF I (anos iniciais) ou EF 2 (anos finais), embora tenham surgido no contexto da análise desses dois segmentos, mas ao longo de toda a escolaridade básica, resguardando as condições de aprendizagem e desenvolvimento de cada faixa etária.

É necessário dar uma atenção especial à passagem do Ensino Fundamental I para o Fundamental 2, em função da mudança de estrutura de funcionamento da escola, da quantidade de professores especialistas, entre outros aspectos que diferenciam esses dois segmentos.

O grande número de ressalvas e apontamentos feitos em relação às áreas de conhecimento impõe uma análise atenta dos pontos levantados sobre cada uma dessas áreas.

Por fim, vê-se também a necessidade de revisar a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental 2, para que as mesmas correspondam à capacidade dos estudantes atendidos nesse segmento, garantam altas expectativas de aprendizagem e protagonismo do estudante e permitam uma transição adequada para o Ensino Médio.

A revisão da distribuição das aprendizagens exigirá, mais uma vez, a priorização de aprofundamento em detrimento de uma grande abrangência, com uma profusão de conteúdos.

É na análise do Ensino Fundamental, etapa que compreende a maior parte da Educação Básica, que emergem muitas das questões estruturantes destacadas como gerais no item I. Textos Introdutórios e Questões Gerais.

Apareceram com força nos Seminários a necessidade de tornar clara a distinção entre Base e Currículo; de deixar o documento mais claro e objetivo, especialmente para o professor polivalente do Fundamental I; a falta de diálogo entre as áreas do conhecimento e de uma maior organicidade entre todos os componentes do documento – inclusive no que diz respeito a uma melhor articulação entre eixos de formação e objetivos; os diversos pedidos de revisão dos objetivos de aprendizagem em relação aos aspectos apontados anteriormente (quantidade, qualidade e inter-relação/progressão); a preocupação com a implantação da Base (em relação especialmente à formação docente, à infraestrutura e à carga horária); a ausência da diversidade humana como valor que perpassa os componentes; e falta de uma perspectiva de uma formação mais crítica e autônoma em reconhecimento ao protagonismo do sujeito aprendente.

Além de reforçar as questões mencionadas anteriormente, destacam-se como específicas do EF I: a ausência de uma perspectiva da sustentabilidade socioambiental, apontada por quatro estados (AC, ES, PE e SP) de diferentes formas; e a ausência da Saúde, mencionada por três

estados – Pernambuco e Bahia pedem que seja contemplada nas articulações com as áreas de Educação Física e Ciências da Natureza; já São Paulo propõe que a saúde esteja presente como tema integrador.

No EF 2, a ideia da ampliação da noção de Letramento aparece também nas considerações de quatro estados. Goiás propõe a ampliação do debate sobre a concepção de letramento em todas as áreas de conhecimento nos textos introdutórios. O DF pede a substituição do termo "letramento" por "letramentos", em todo o texto. Para São Paulo, o letramento científico é necessário à formação do cidadão para tomar decisões. “Os saberes científicos por meio de práticas experimentais podem propiciar a sociabilidade e ampliar a capacidade de aprender”. A Bahia manifesta posição semelhante e articula a discussão do letramento científico com a **do pensamento crítico e do protagonismo**: “Intensificar o letramento para garantir a aprendizagem das Ciências Exatas e da Natureza. A área de Ciências Humanas contribui para discussão dos eixos de formação, considerando que, estão na essência da área a leitura de mundo, a reflexão e o pensamento crítico que promovam ações em que os estudantes sejam protagonistas e transformem o ambiente em que vivem”.

3. ENSINO MÉDIO

Na visão de Consed e Undime, as diversas solicitações feitas pelos estados com referência aos Eixos demonstram a necessidade de uma reavaliação sobre a pertinência desse conceito na organização do Ensino Médio. Trata-se de mais uma dimensão a ser contemplada, acumulando-se com uma gama de elementos cujo entrelaçamento já é bastante desafiador: direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, temas especiais, modalidades, interdisciplinaridade. Em função disso, e em nome da clareza e da funcionalidade buscadas na Base, é necessário reavaliar a organicidade dessa estrutura, tanto no Ensino Médio como no Fundamental, etapa na qual também se observa uma diversidade de interpretações e solicitações em relação a esse conceito.

As frequentes menções aos Eixos e pedidos de aprimoramento apontam que os conceitos expressos por eles são valorizados pelos estados. Ainda que passíveis de ajustes, os quatro eixos - Pensamento crítico e projeto de vida, Intervenção no mundo natural e social, Letramento e capacidade de aprender, Solidariedade e Sociabilidade – expressam elementos fundamentais na formação integral do sujeito. No entanto, parece necessário e possível avaliar se a presente forma de inserção desses elementos na Base – no que diz respeito à terminologia “Eixo”, à sua localização no documento e à forma de articulação com outros componentes – está cumprindo da melhor forma a função pretendida.

Como foi sugerido no item I., tais elementos poderiam ser levados para o texto introdutório como pilares da educação integral colocada pela BNCC, sem necessariamente terem que se desdobrar e se co-relacionar com cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora não tenha sido mencionado nos Seminários, o Consed avalia que o currículo do Ensino Médio deva ser organizado por competências

Consed também vê com bons olhos a proposta de flexibilização da Base para o Ensino Médio, podendo essa etapa oferecer aos estudantes a possibilidade de cursarem uma parte dela comum e outra parte com ênfases e percursos específicos ou integrada à educação técnica ou profissionalizante.

Na análise do Ensino Médio, são pontuadas questões destacadas anteriormente no item I: demanda por maior clareza e coesão entre os elementos; interdisciplinaridade; considerações diversas sobre temas especiais e modalidades; pedidos por maior clareza conceitual e por melhorias na formulação e escolha dos objetivos de aprendizagem; e manifestações de preocupação com a implementação da Base (em relação a carga horária, condições estruturais e formação docente). Também aparece aqui, como havia sido apontado na análise do Ensino Fundamental, pedidos por maior ênfase na iniciação científica dos estudantes.

O que chama atenção na leitura das considerações dos estados sobre o Ensino Médio é o número de menções ao conceito de **Eixo**. A palavra aparece 48 vezes nos campos das observações gerais dos estados, associada a pedidos de alteração dos nomes, inserção de

termos, adequação, explicitação, relação/articulação, e em alguns casos, de total exclusão do documento. “Os eixos poluem o documento e 'podem' desviar o real objetivo da formação no Ensino Médio, priorizando interesses, avaliações externas e parcerias diversas, não traduzindo os direitos de aprendizagem em sua totalidade (...) Sugere-se, portanto, suprimi-los”, afirma o Paraná.

Mas a maior parte das solicitações tem foco na introdução de conceitos que os estados não consideram contemplados nos eixos ou na sua correlação com outros componentes do documento (unidade curricular, objetivos gerais, objetivos específicos).

Alagoas pede a inserção da formação ética nos eixos e a criação dos eixos “Mundo do Trabalho” e “desenvolvimento motor e corporeidade”. Para Minas, os eixos não contemplam a interdisciplinaridade e a investigação científica. O Distrito Federal avalia que o eixo “Letramentos e capacidade de aprender” apresenta problema epistemológico por ser “a capacidade de aprender” inata a todo sujeito e sugere a mudança do nome para “Multiletramentos” de forma a contemplar a multiplicidade de linguagens e culturas.