

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA - PPGS

MAYARA AMANDA PRATTA ZAGO

Reforma do Ensino Médio:
O debate da audiência pública - região Sul

São Carlos
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS

MAYARA AMANDA PRATTA ZAGO

Reforma do Ensino Médio:
O debate da audiência pública - região Sul

Dissertação apresentada como
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Sociologia no Programa
de Pós-Graduação em Sociologia da
Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês R. Mancuso

São Carlos
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mayara Amanda Pratta Zago, realizada em 02/06/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Ines Rauter Mancuso (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Aparecida Chaves Jardim (UNESP)

Prof. Dr. Fábio José Bechara Sanchez (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós Graduação em Sociologia. Em todos esses anos, cinco na graduação e dois no mestrado, me forneceram suporte, atenção, diálogo e, sobretudo, muito aprendizado, na vida acadêmica e na vida pessoal. Na UFSCar, por meio do convívio, do acesso ao conhecimento, à cultura, a diferentes mundos, muito aprendi e, com carinho, fiz grandes amizades. Agradeço à CAPES: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Tive a felicidade de ser aluna de um corpo docente capacitado, comprometido e humano com o trabalho, e, também, com as questões da vida. Os últimos anos não foram fáceis para a nossa área, mas são nesses momentos que percebemos a união e o amor ao que se faz. Em especial, devo agradecer à professora que me orientou, Maria Inês. Com ela, aprendi muito sobre o fazer pesquisa, sobre a Sociologia e sobre o mundo, em nossas reuniões, nossos cafés e almoços. Não me esquecerei nunca da primeira vez que a procurei e fui, como sou até hoje, recebida com acolhimento e gentileza. Suas palavras incentivadoras nunca me permitiram desistir. Obrigada por tudo, Maria Inês.

Agradeço aos meus amigos, aos que estiveram de perto neste processo, mas também aos que, de longe, tanto me apoiaram, aos que cultivei em minha trajetória pela UFSCar e, também, aos que chegaram antes. Cada pessoa que esteve ao meu lado nos últimos anos sabe e reforço, aqui, a minha gratidão. Obrigada, meus amigos e meu companheiro, pelo apoio em todo este percurso, pelos momentos de reflexão, de troca de aprendizado, de desabafos e choros, de jantares, de festas, bares e conversas. Obrigada pelos momentos em que extravasamos, nos divertimos, momentos que tornaram mais leves a tensão e a auto-cobrança, mas, sobretudo, agradeço pelos momentos de compreensão, aqueles em que tive de me ausentar em razão de dedicação a este trabalho.

À minha família, minha eterna gratidão. O carinho e o apoio de meus avós, tias e tios, primas e primo, me deram impulso e paz nos momentos difíceis, como também me deram ainda mais alegria nos momentos de conquistas. Em especial, agradeço ao infinito amor e dedicação de meus pais, que, sobretudo, tornaram isso possível. Em uma família que, pela primeira vez, alguém fazia mestrado, mesmo sem a compreensão do universo acadêmico no qual estive inserida, estenderam os braços para os momentos difíceis, assim como se orgulharam e vibraram nos momentos de vitória e, sobretudo, acreditaram, investiram, confiaram e apoiaram todas as minhas decisões e escolhas, desde a escola à pós-graduação.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a audiência pública sobre a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular - documento cujo objetivo é orientar os currículos escolares da educação básica - realizada em Florianópolis, em maio de 2018. Desde 2015, audiências públicas para discutir essa base estavam sendo realizadas nas várias regiões do Brasil. O objetivo da pesquisa é voltado para a compreensão do conflito estabelecido entre posicionamentos em relação à transformação no sistema educacional brasileiro, que se estabeleceu em 2016. O ano todo foi marcado por rupturas e mudanças, mas uma, a Reforma no Ensino Médio, entre tantas, se tornou assunto de debates, protestos e ocupações, em especial porque foi um ato promulgado por uma Medida Provisória. A perspectiva teórica empregada passa por Bourdieu para pensar disposições, disputa e o papel da instituição escolar, e também por Thompson para pensar o conflito social. Para a realização do objetivo da pesquisa, fez-se necessária a transcrição do vídeo da audiência para leitura e análise dos posicionamentos dos participantes. Realizou-se também uma retrospectiva histórica da educação no Brasil, e uma retrospectiva histórica da criação das instituições que participaram da audiência. Este percurso possibilitou que se relacionassem disposições ao conteúdo do debate e se identificassem aspectos da reforma que podem ser comparados a outros eventos da história do nosso país. Mesmo que a implantação da Base possa significar uma derrota de parte significativa das posições expressas no debate, a verbalização das divergências, das contradições, e a vivência de um espaço democrático assim construído integram-se indelevelmente, pela experiência, à construção da identidade.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Audiência Pública; Disposições.

ABSTRACT

The object of this research is the public hearing on the third version of the National Common Curricular Base - a document whose objective is to guide the school curriculum of basic education - held in Florianópolis, in May 2018. Since 2015, public hearings to discuss this Base were being held in many regions of Brazil. The research objective is aimed at understanding the conflict settled between the positioning of the parts concerning the transformation in the Brazilian educational system, which was established in 2016. The whole year was marked by ruptures and changes, but one, the Reform in High School, among so many, became the subject of debates, protests, and occupations - especially because it was an act enacted by a Provisional Measure. The theoretical perspective used goes through Bourdieu to think about dispositions, disputes, and the role of the school institution, and also Thompson to think about social conflict. To achieve the research objective, it was necessary to transcribe the audience's video for reading and analysis of the participants' positions. There was also a historical retrospective of education in Brazil, and a historical retrospective of the creation of the institutions that participated in the audience. This path made it possible to relate provisions to the content of the debate and to identify aspects of the reform that can be compared to other events in the history of our country. Even though the establishment of the Base may mean the defeat of a significant part of the positions expressed in the debate, the verbalization of divergences, contradictions, and the experience of a democratic space thus constructed are indelibly integrated, through experience, to the construction of identity.

Key words: High School Reform; Public Hearing; Dispositions.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AAESC - Associação de arte educadores de Santa Catarina
ABED - Associação Brasileira de Ensino a Distancia
AIC – Associação Israelita Catarinense
ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
ANPOCS - Associação Nacional de Pos Graduação em Ciências Sociais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselhos Estaduais de Educação
CEED/RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE - Conferência Nacional pela Educação
CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONFETAM - Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal
CONIB - Confederação Israelita do Brasil
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CREF – Conselho Regional de Educação Física
FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares
FEWB - Federação das Escolas Waldorf no Brasil
FNE - Fórum Nacional de Educação
FURB - Universidade Regional de Blumenau
IEE - Instituto Estadual de Educação
IFFAR – Instituto Federal Farroupilha
IFPR - Instituto Federal do Paraná
MEC – Ministério da Educação
MPV – Medida Provisória
OEMESC - Observatorio do Ensino Médio do estado de Santa Catarina
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PNE – Plano Nacional de Educação
PLV - Projeto de Lei de Conversão
ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
SBC - Sociedade Brasileira de Computação
SBM – Sociedade Brasileira de Matemática
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SINEPE/PR – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino/Paraná
SINTE/SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Santa Catarina

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTPR – Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União Nacional de Dirigentes da Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes da audiência pública segundo categoria profissional e por sexo/gênero. Florianópolis - SC. 2018.....	64
Tabela 2 - Posição dos participantes da reunião quanto à proposta da Base Nacional Curricular - BNCC segundo ocupação/representação. Florianópolis.....	65
Tabela 3 - Período de criação das instituições participantes da reunião BNCC. Florianópolis. 2018.....	79

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras 1 e 2.....	50
Quadro 1 - agenda inicial das audiências públicas programadas sobre a BNCC do Ensino Médio para a finalização da terceira e última versão, em 2018.....	15
Quadro 2 - Diferença entre capital cultural e capital científico.....	29
Quadro 3 - Ano de Fundação das Instituições.....	163
Quadro 4 - Participantes da Audiência Pública.....	164

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1-INTRODUÇÃO	12
1.1 O problema e a justificativa da pesquisa	12
1.2 Caminhos metodológicos	16
1.3 - A construção do texto.....	20
2- A SOCIOLOGIA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	22
2.1- A Educação como problema sociológico	22
2.2 A Sociologia da Educação no Brasil	31
2.3- A Trajetória do Ensino Médio no Brasil	34
3. A AUDIÊNCIA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: HISTÓRICO, OBJETIVOS, PARTICIPANTES E POSIÇÕES EM RELAÇÃO À BNCC.....	48
3.1 Considerações preliminares	48
3.2- Participantes da audiência: características sociodemográficas e posicionamento em relação à BNCC	56
3.3 Justificativas dos posicionamentos	65
3.3.1- Grupo dos estudantes e professores que, na totalidade, se manifestaram contra a BNCC.....	65
3.3.2- Grupo dos representantes de associações nacionais	68
3.3.3- Grupo das Associações Regionais, Estaduais e Municipais e das Associações de Áreas Específicas.....	71
4. O DEBATE: DISPOSIÇÕES E CONTEÚDO.....	77
4.1 Sobre as disposições	77
4.2 A Organização Curricular e o Conteúdo	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	114

Apresentação

“A educação não transforma o mundo,
a educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”
Paulo Freire

O tema desta pesquisa surgiu em meio ao interesse nutrido por mim, ao longo da vida, pela área da educação. Não se trata unicamente de uma escolha de objeto para análise sociológica, mas também de uma forma de ver o mundo. Sempre há algo que nos move!

Pelo que me lembro, desde que comecei a me interessar pela educação, acreditei em seu poder formador e transformador. Quando conheci e comecei a ler Paulo Freire, me reconheci nele.

Em minha família extensa, tanto do lado paterno quanto do materno, há professores, todos da área do esporte. Meus pais são professores. Minhas avós sempre moraram perto de escolas e, portanto, a balbúrdia alegre dos estudantes faz parte de minhas memórias de criança. Por muito tempo, meu pai foi o único a exercer a profissão, e eu sempre ouvia atentamente todas as estórias do ambiente de seu trabalho.

Ao longo de minha trajetória escolar sempre mantive admiração por meus professores, e uma, especificamente, foi inspiração que me levou a escolher a área de ciências humanas, ainda quando estava no ensino médio. Era uma professora de História. Ela nos levava ao questionamento e à reflexão sobre as desigualdades de nosso país. Dizia ser doutora em História e eu, na época, não sabia o que era isso e como isso seria possível. Até ali, com outros professores da disciplina, eu nunca havia me interessado pela área, mas, no ensino médio, com essa professora, passei a me dedicar à História, Sociologia, Filosofia, Geografia e, conseqüentemente, meu interesse pela educação aumentou. Ao fim daquele ciclo, eu me imaginava, um dia, professora.

A educação e a questão social sempre me tocaram. Por causa desse interesse, durante o curso, e simultaneamente às disciplinas do Bacharelado em Ciências Sociais, havia cursado duas no Departamento de Educação que foram importantes para o processo de reflexão sobre aspectos da escola, além de me levarem à decisão de cursar licenciatura, hoje em dia já finalizada. A primeira disciplina cursada no Departamento de Educação intitulava-se Educação e Sociedade, em que estudávamos muitos dos temas trabalhados na Sociologia, voltados à

escola e à relação entre professor e aluno, como, por exemplo, educação e gênero, educação e machismo, educação e racismo etc. A segunda disciplina tratava dos sistemas de avaliação da educação tanto nacionais quanto internacionais, o que, somado ao conhecimento de outras disciplinas, promovia a reflexão sobre como as avaliações tornam-se modos de pressionar, influenciar e controlar a forma como a educação se organiza no país, nos estados e municípios.

Ainda durante a graduação em Ciências Sociais, por dois anos estagiei no Setor do Cadastro Único, da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, da Prefeitura de São Carlos, onde as famílias se cadastravam para ter acesso ao programa Bolsa Família. A frequência das crianças à escola era (e continua sendo) uma das condicionalidades para a entrada e a permanência no programa. O cadastro era realizado no contexto de uma entrevista, geralmente com a mãe. Uma das perguntas era sobre a frequência das crianças à escola. Quando essa frequência era baixa, em geral com a mãe, ouvia daquelas pessoas que a razão seria a má relação com alguns professores e, também, que o desempenho de algumas delas seria comprometido pelas más condições de vida, que incluíam de fome a abusos físicos.

Por tais motivos, ao me deparar com o último trabalho do curso de bacharelado em Ciências Sociais, a monografia, escolhi fazer campo em uma escola pública, em Descalvado, cidade onde moram meus pais e onde estudei até o ensino médio. Eu me propus observar as relações presentes no cotidiano da escola

Em 2016, ano que precedeu o meu último na graduação, efervesceu em nossa sociedade, em meio a uma crise política, um debate sobre a Medida Provisória a respeito de uma reforma no sistema educacional brasileiro, mobilizando diferentes grupos sociais, tanto a favor como contra. Outras reformas também estavam em pauta, algumas aprovadas, tangenciando questões econômicas, que preocuparam e preocupam muitas pessoas. Nesse contexto de reflexão sobre os rumos do país, estudantes de inúmeras cidades do país ocuparam escolas, incluindo algumas em São Carlos, o que fez com que nós, da universidade, tivéssemos um contato, ainda que pequeno, com o movimento. Comecei a acompanhar algumas notícias sobre a medida e alguns desdobramentos, o que me levou a desenvolver, em 2017, um projeto de pesquisa, com o qual ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, em 2018.

A princípio, a pesquisa trataria da pós-implementação da Reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória 746 de 2016, mais especificamente sobre como seriam implementados, nas escolas, os itinerários formativos e seus desdobramentos, os quais serão melhor discutidos ao longo do texto. Tais itinerários especificam-se nas áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Com o passar do tempo, porém, ao cursar as disciplinas de Pesquisa Social e Seminários de Dissertação, aprendendo e refletindo junto aos professores e orientadora, esse projeto foi se modificando. O objetivo principal proposto, percebi, seria inexecutável, dado que o tempo necessário para as escolas implementarem os itinerários seria superior ao tempo de desenvolvimento da pesquisa de acordo com as regras do Programa de Pós, não sendo possível acompanhar e avaliar sua implementação. O objeto foi se adequando às condições de realização da pesquisa e se voltou para a discussão e os conflitos envolvendo a Reforma do Ensino Médio no recorte específico de uma das Audiências Públicas realizadas para a construção da Base Nacional Comum Curricular, a de Florianópolis.

É assim que o tema e o objeto aparecem na minha vida, me levando a desenvolver esta pesquisa.

1-Introdução

1.1 O problema e a justificativa da pesquisa

A pesquisa presente se volta para o embate travado diante da Medida Provisória nº746 (anexo I, na página 114), sobre a Reforma do Ensino Médio, medida submetida à deliberação em setembro de 2016, tornada lei de nº 13.415 (anexo II, na página 122), em fevereiro de 2017. A discussão da medida, que trata de uma reformulação do ensino médio no país, envolveu entidades educacionais, professores, estudantes, associações etc, levantando diferentes perspectivas e opiniões. O momento em que foi proposta, marcado por ruptura e queda de governo¹, foi cercado por controvérsias e, diante desse contexto, se estabeleceu um campo de conflitos e disputas em torno da legitimidade da mudança educacional proposta e também das possíveis consequências advindas dela, conflitos observáveis nos espaços de audiência pública voltados ao tema, nos canais de comunicação e até nos diálogos cotidianos. É neste cenário que se deu o recorte do objeto a ser pesquisado.

Uma possível reforma do sistema de ensino brasileiro vinha sendo discutida no século XXI por diversos setores da sociedade devido aos baixos índices atingidos nas avaliações escolares nacionais e internacionais², o que contribuía para, cada vez mais, o tema estar em evidência. Em 2016, foi noticiado que haveria uma reformulação no ensino médio brasileiro, lembrando que, no mesmo ano, estavam sendo propostas outras transformações igualmente estruturais, como a reforma da previdência (PEC 287/2016), o congelamento do investimento em saúde e educação (PEC 55/2016) e, no ano posterior, a reforma trabalhista (PL 38º/2017).

Uma característica, em especial, despertou grande polêmica, gerando intensos debates e, de certo modo, questionamentos em torno da legitimidade daquela reformulação. O ponto principal questionado foi a forma como a mesma se estabeleceu: por meio de uma medida provisória. Diferentes setores ligados à educação, profissionais e os próprios estudantes

¹ O assunto está abordado com maiores detalhes na página 42.

² Como exemplo de avaliação nacional se tem o IDEB – Índice Desenvolvimento da Educação Básica -, cujos números de 2015 ficaram abaixo da meta e se encontram noticiados, em setembro de 2016 (mês da reforma), em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ideb-no-ensino-medio-fica-abaixo-da-meta-nas-escolas-do-brasil.ghtml>. Como avaliação internacional, se tem os índices do PISA, Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que mostraram o Brasil em 60ª entre 76 países, noticiado em 2015 no seguinte link: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>; em 2010 ficou em 54ª de 65 [<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/estudantes-brasileiros-ficam-em-54-em-ranking-de-65-paises/n1237852694731.html>]

questionaram a ausência de um debate profundo e de maneira prévia sobre as formas e conteúdos da transformação, visto que o tema educação perpassa a sociedade como um todo. Há quem discorde e há quem concorde, como será trabalhado no texto, mas o que aqui se busca, enquanto **objetivo** é fazer um balanço dos argumentos que justificam uma e outra posição: quais são esses argumentos, quais os valores que os orientam, e quem os verbaliza.

.***

O processo de construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC é o marco para orientar os currículos do ensino e estabelecer as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada área de conhecimento de cada nível de ensino: infantil, fundamental e médio. É importante esclarecer como as audiências sobre a BNCC, documento distinto da Lei da Reforma do Ensino Médio, entram na discussão.

Em junho 2014, anteriormente à medida provisória, o PNE – Plano Nacional de Educação havia sido decretado pelo congresso e sancionado pela então presidente da república, Dilma Roussef. Pelo PNE, estabelecem-se as metas para a educação a serem atingidas dentro dos próximos dez anos, portanto, até 2024. A meta 3 do documento propõe: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos e aumentar, até o fim do período de vigência deste PNE, a taxa de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014). Para alcançar o objetivo, uma das estratégias foi a definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] com vistas a garantir a formação básica comum” e “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014). Portanto, neste momento, já aparece o indício da construção de uma base nacional comum para os currículos escolares.

Ainda em 2014 e 2015, foram realizadas conferências e seminários educacionais nacionais, os quais contribuíram para definir o conteúdo curricular destinado à educação básica. Em novembro de 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em propostas e reflexões para a Educação brasileira, sendo, portanto, um importante referencial para o processo de mobilização na direção de uma Base Nacional Comum Curricular.

Em junho de 2015, segundo informações coletadas no portal oficial da BNCC³, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração do documento, com a presença de assessores e especialistas, e instituiu-se uma comissão para a elaboração de proposta da base para o ensino médio e o ensino fundamental, um único documento com duas partes. Em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e, em dezembro, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

Posteriormente, em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada para novas discussões, em seminários organizados, em junho e agosto, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Em setembro de 2016, simultaneamente a esse processo, a Reforma do Ensino Médio foi proposta, por meio da Medida Provisória nº746 e, em fevereiro de 2017, foi aprovada como lei, alterando a organização desta etapa de ensino. A mudança vinda do poder executivo foi considerada, por muitos setores, ilegítima, isenta de discussões profundas e consultas prévias diante da relevância do assunto e, a partir deste momento se inicia uma série de discussões e manifestações sobre o tema.

Em abril de 2017, o MEC entregou a terceira e última versão da base, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ao CNE - Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por fazer a ponte de diálogo com a sociedade⁴. Este elaborou um parecer e um projeto de resolução que seriam encaminhados ao MEC e, em dezembro do mesmo ano, a BNCC dessas etapas de ensino foi homologada. A separação em dois documentos – o do ensino fundamental e o do médio - se deu no meio do percurso devido às discussões sobre a lei da reforma do ensino médio, visto que as alterações dessa lei se refletiriam nos currículos.

Em abril de 2018, foi entregue a terceira versão relativa ao ensino médio, para o CNE, que promoveu as audiências a partir de maio do mesmo ano, a fim de que, após contribuições da sociedade, se finalizasse a terceira versão. Neste contexto, as audiências públicas sobre a BNCC se tornam espaços de manifestação sobre a Reforma do Ensino Médio, manifestações tanto contrárias quanto a favor da mudança.

A proposta foi de realizar tais audiências por região, conforme o quadro 1.

³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

⁴ Segundo o Portal MEC (<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>), a missão do CNE é “a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”.

Quadro 1: agenda inicial das audiências públicas programadas sobre a BNCC do Ensino Médio para a finalização da terceira e última versão, em 2018

Datas	Cidade
11/maio/2018	Florianópolis – SC
8/junho/ 2018	São Paulo – SP
5/julho/2018	Fortaleza – CE
10/agosto/2018	Belém – PA
29/agosto/2018	Brasília – DF

Inicialmente, as audiências públicas programadas para a discussão da BNCC seriam cinco, uma em cada região: região Sul, em Florianópolis; região Sudeste, em São Paulo; região Nordeste, em Fortaleza; região Norte, em Belém; e região Centro-Oeste, em Brasília. Destas, a de São Paulo foi cancelada por conta de protestos de associações de professores contra a reforma do ensino⁵. Foi cancelada também a de Belém, pela mesma razão: manifestações de professores, estudantes e sindicatos⁶. As demais audiências, em Fortaleza, Florianópolis e Brasília foram realizadas. É importante registrar que a duração de cada audiência - dividida nos períodos da manhã e da tarde - girava em torno de seis horas e a duração da fala de cada participante em torno de três minutos.

Nesta pesquisa, escolheu-se trabalhar com as informações referentes à audiência pública ocorrida em Florianópolis. Duas são as razões para a escolha: 1) foi a primeira audiência do conjunto de audiências programado para 2018, primeiro ano após a promulgação da Reforma do Ensino Médio enquanto lei (nº 13.415/2018); 2) foi na Região Sul que se originou e se expandiu o movimento secundarista contra a Reforma do Ensino Médio, ao final de 2016, com

⁵ A notícia do ocorrido se encontra no site <https://g1.globo.com/educacao/noticia/apos-protesto-audiencia-publica-sobre-a-base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-cancelada-em-sao-paulo.ghtml>, e o posicionamento da apeosp encontra-se em sua página <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apeoesp-urgente/n-38-professores-as-digam-nao-a-bncc/>

⁶ A notícia do ocorrido encontra-se no site <http://www.futura.org.br/4a-audiencia-publica-bncc-cancelada/>

repercussão internacional. Portanto, é um espaço interessante para observação de conflitos, opiniões, interesses, desconhecimentos em torno do tema. O fato dessas pessoas ou instituições estarem presentes em um espaço político de representação mostra a busca por um objetivo, em especial por um projeto de nação e, ao assistir as audiências, é possível buscar elementos que indiquem esse objetivo. A escolha da audiência pública de Florianópolis não diminui a importância de se estudar as razões dos movimentos que levaram ao cancelamento das audiências do Sudeste e do Norte, mas isso pode ser objeto para outro estudo.

.***

O objetivo, portanto, é traçar um percurso histórico da educação no Brasil para, posteriormente, identificar argumentos que justificam uma e outra posição acerca do novo modelo de educação, quais são esses argumentos e valores que os orientam.

De modo geral, essa reformulação do sistema de ensino é de extrema importância para o debate acerca da Sociologia da Educação no Brasil, visto que a educação, em especial a que se realiza na escola, é uma das principais instituições que perpassam a vida humana. A arena de debate em torno do assunto se torna um campo de investigação sociológica interessante para o estudo de uma mudança em curso no campo educacional, importante não só para a compreensão da realidade em si, que deve demonstrar quais interesses estão envolvidos na discussão, mas também para a produção intelectual do tema.

1.2 Caminhos metodológicos

A escolha metodológica se volta, primeiramente, pela busca da trajetória do ensino escolar no Brasil, a fim de verificar marcos históricos e influências de órgãos internacionais em determinados momentos da educação no país. Para isso, se faz importante a leitura de autores contemporâneos brasileiros tanto da Sociologia quanto da Educação. Posteriormente, apresentam-se o percurso que levou aos trâmites da Medida Provisória 746/2016 e da Lei 13.415/2017 e as discussões relacionadas ao tema. Tais materiais são encontrados, basicamente, no *site* do Congresso Nacional (www.congressonacional.leg.br), onde estão disponibilizadas a proposta de medida provisória e a sua explicação, e no *site* do Ministério da Educação (<https://www.mec.gov.br/>), onde se encontram as cartas de contribuições e críticas à construção de uma nova Base Nacional Comum Curricular assim como os vídeos das audiências públicas, entre os quais, o da região Sul que foi escolhido para análise micro em torno da discussão da Reforma. Esta etapa busca identificar as perspectivas e estratégias presentes no debate.

A observação, então, se volta para o vídeo da audiência pública da região Sul, do qual são transcritas as falas dos participantes - totalizando 37 páginas (no Anexo III, página 124 encontram-se as falas e no anexo VI, página 164, encontra-se o quadro com todos os participantes) -, cujos trechos principais para a pesquisa são recortados e apresentados durante o trabalho.

Para obter o texto que reúne essas transcrições, foi necessário ouvir os vídeos por muitas vezes e transcrever as falas, processo demorado. Destaca-se, a seguir, o relato pessoal (da pesquisadora) sobre esse processo.

Era necessário parar muitas vezes, descansar e voltar a ouvir os vídeos. Muitas palavras escapavam, e era preciso retornar a ouvir. De início, eu ouvia, pausava e escrevia. Muitas vezes, tinha que retornar e ouvir novamente. Com o tempo, cansada desse trabalho, tentei encontrar recursos alternativos. Primeiro, utilizei o recurso do Whatsapp de transcrever falas. Porém, o áudio das audiências e a dicção das pessoas que participavam da reunião não eram captados adequadamente por aquele recurso. Os textos que resultavam desse processo eram ininteligíveis. Soube então de um site que tornava os áudios mais vagarosos, o que facilitaria o trabalho de transcrição. Comecei a utilizá-lo para ouvir as audiências. Eu ouvia as falas de maneira mais vagarosa, repetia essas falas em voz alta, enunciando inclusive a pontuação. O próprio site transcrevia a minha fala. Porém, foi possível usar esse site gratuitamente durante pouco tempo. Sem poder pagá-lo, retornei ao processo original para terminar o trabalho de transcrição. O processo de transcrição e revisão das falas acontece devido à ausência de um documento já pronto contendo tais informações.

Nas falas são identificadas algumas questões referentes à reforma do ensino, entre as quais a dos itinerários formativos ou conteúdo, a legitimidade da reforma, a questão da desigualdade social no país. Disso se depreende um projeto de nação.

***.

Do ponto de vista dos processos de estudo, a pesquisa é, assim, um estudo de caso. Do ponto de vista das técnicas e dos instrumentos de observação, é documental (ABRAMO, 1988). Processos de estudo e técnicas e instrumentos de observação são dois dos dez critérios classificatórios utilizados por Abramo para construir tipologias de pesquisa.

Estudo de caso, para ele, é uma investigação exaustiva das variáveis de um evento. No caso, o evento deste trabalho é a audiência pública de Florianópolis. O evento, que durou aproximadamente seis horas, pode ser observado por meio de vídeos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação, transcritos como já se descreveu, e a partir de outros documentos.

Neste sentido, não se pode falar de uma amostra de uma população de interesse. Os profissionais de educação que participaram do evento não constituem uma amostra, nem seletiva, nem aleatória, do total dos profissionais de educação da Região Sul. Mesmo que o grupo de profissionais de educação fosse considerado uma amostra dos profissionais de educação não é possível generalizar os resultados para o total desses profissionais, dado que não seria amostra aleatória. Além disso, o caso estudado é a audiência pública de Florianópolis, portanto, as pessoas nela envolvidas são o grupo de interesse, e não a amostra de outro grupo qualquer.

Pesquisa documental é uma observação indireta. O documento é o testemunho de uma época, de um evento, de opiniões, crenças e valores de um grupo, testemunho esse obtido no momento em que o fato aconteça. Não se observam esta época e este evento vivenciando-os, mas por meio de seus registros. Por tal motivo se qualifica a observação como indireta. Um romance pode ser assim considerado um documento de época desde que ele seja escrito ao mesmo tempo em que os fatos narrados aconteçam. Neste estudo se trabalha com os vídeos da audiência de Florianópolis, como se afirmou, e com normas e leis, relatórios e notícias. Esses vídeos – um relativo ao período da manhã e outro ao período da tarde -, enquanto assistidos, passaram por uma etapa de transcrição, deixando de ser um documento oral para tornar-se um documento escrito.

Dois tipos de categoria são utilizados na análise: propriedades e disposições. Propriedades são as características sociodemográficas do sujeito em observação. No caso dos participantes das audiências dispõe-se de sexo/gênero, escolaridade, faixa etária e, para alguns, profissão (ROSENBERG, p.34). “Uma disposição refere-se, não a uma condição ou estado do indivíduo, mas a uma tendência de reagir de certa maneira, em determinadas circunstâncias.” (ROSENBERG, p. 32) Tais disposições incluem: atitudes, capacidades, reflexos, hábitos, valores, impulsos, traços de personalidade. Na Sociologia, são dimensões importantes tanto para a teoria como para a pesquisa. A tipologia de relação social construída por Durkheim, por exemplo - e utilizada por ele para construir a tipologia de suicídio - opera com três disposições: individualismo (e egoísmo, se extremado), altruísmo e anomia. A tipologia de ação social de Weber opera com quatro disposições: interesses, valores, afetos, tradições.

Bourdieu, em *Anatomia do gosto* (1976), lida com esses tipos de categorias ou variáveis. Afirma:

As correlações estatísticas entre propriedades como a renda ou o nível de instrução e tal ou tal prática (a fotografia ou a visita a museus) não autoriza considerar aquelas como fatores explicativos dessas: não é propriamente uma fraca ou uma forte renda que comanda as práticas objetivamente ajustadas a esses meios mas o gosto, gosto modesto ou gosto de luxo, que é a transcrição durável nas disposições e que encontra naqueles meios as condições de sua realização. (p. 18)

Para Bourdieu,

às diferentes posições sociais no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto. (1983, p. 82)

No caso específico desta pesquisa, busca-se relacionar uma prática social – a participação em uma audiência pública – a valores, interesses, sentimentos, preocupações dos participantes – disposições que determinam ações, e que correspondem a diferentes posições no espaço social.

***.

A observação e a descrição de situações - assim como de acontecimentos passados ou futuros – amparadas por conceitos constroem a história. É o que operacionaliza sua interpretação. Sem os conceitos, tais processos se resumiriam à soma de fatos e dados aleatórios (DOS SANTOS, 2014). Sendo assim, são utilizados, para a investigação e compreensão do problema de pesquisa, autores como Pierre Bourdieu, para pensar a articulação entre teoria e prática sociológica, a noção de estratégia na disputa por espaços entre entidades representativas e sujeitos que trazem consigo *habitus*, tipos de capitais, fatores que movem maneiras de pensar e de agir. Também é importante, para a percepção de produção e reprodução de condições sociais, o desenvolvimento da concepção do autor sobre o papel da instituição escolar na sociedade.

Edward Thompson fornece a noção de conflito, que auxilia a pensar a tensão estabelecida em nível micro e macro no qual a reforma se insere, pois a discussão e os posicionamentos apresentados tratam de um embate entre grupos que pensam e experienciam de diferentes formas ao longo da história, o que, conseqüentemente, se reflete na construção de seus interesses.

Portanto, o percurso de investigação e interpretação é composto pela contextualização, observação e categorização do conteúdo da audiência conforme o olhar sociológico e a bibliografia proposta.

1.3 - A construção do texto

A pesquisa busca compreender a discussão em torno da Reforma do Ensino Médio, ou seja, o conflito de perspectivas e objetivos entre os envolvidos, especificamente no contexto da Audiência Pública de Florianópolis, que foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação e disponibilizada em vídeo em maio de 2018 pelo Ministério da Educação.

Para isso, foi importante resgatar, primeiramente, o encontro da Sociologia com o campo educacional. Posteriormente, se fez necessária uma retrospectiva da evolução do sistema educacional no país com a finalidade de pontuar alguns momentos importantes que conversam com o atual contexto. E, por fim, foi importante identificar agentes e instituições que se disponibilizaram a participar da audiência pública trazendo suas contribuições e perspectivas e evidenciar os argumentos empregados no debate.

Quanto à forma de construção do texto de dissertação, primeiramente, na Introdução são apresentados a estrutura e organização do texto, o processo de recorte e definição do problema de pesquisa, a justificativa, as escolhas e os caminhos metodológicos.

Na segunda parte - A Sociologia e a História da Educação, discute-se a educação como um dos primeiros objetos de interesse da Sociologia. Entre os sociólogos clássicos, destaca-se Durkheim e entre os contemporâneos destaca-se Pierre Bourdieu, do qual foram buscadas algumas referências teóricas e metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho. Também é retomada, nesta parte, a inserção da Sociologia da Educação no Brasil e trajetória do Ensino Médio, apresentando percursos das mudanças e caminhos educacionais no país, em especial a partir do século XX. Esta busca permite observar o papel de influências externas nessas mudanças e reformas, identificando pontos em comum que ligam ao contexto atual, para depois, na seção seguinte, discutir os conflitos no caso escolhido.

A terceira parte, A audiência Pública de Florianópolis: histórico, objetivos, participantes e posições em relação à BNCC, se volta para a audiência pública sobre a última versão da BNCC, realizada em Florianópolis, em 2018, para a descrição das participações e manifestações em relação a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular. São apresentados os participantes classificados em estudantes, professores (de ensino médio e superior), representantes de instituições. As opiniões emitidas por esses participantes são classificadas quanto à posição em relação a mudança no sistema de ensino: contra, a favor e em termos (quando são feitas ressalvas, mas sem expressar uma posição).

Na quarta parte, O debate: disposições e conteúdo, são trabalhadas as disposições e categorias que mais apareceram na discussão e nos posicionamentos. Para considerar as disposições dos representantes, além das manifestações emitidas na audiência, recorreu-se também ao veiculado pelos sites oficiais. Recuperou-se o momento histórico de criação das instituições buscando observar determinações históricas. Quanto ao conteúdo, são recortados trechos dos discursos da audiência que discutem aspectos dos currículos..

Ao fim da dissertação, parte 5, apresentam-se a conclusão e possíveis desdobramentos para futuros trabalhos.

2- A Sociologia e a História da Educação

2.1- A Educação como problema sociológico

O objetivo da pesquisa envolve a compreensão de disputas e conflitos em torno de aspectos educacionais no Brasil. Nele se expressa o encontro da Sociologia e da Educação, encontro que marcou os primórdios da Sociologia e se expressa em especial na obra de Émile Durkheim. Na tradição da Sociologia francesa, quanto a esse tema, se destaca contemporaneamente Pierre Bourdieu.

Émile Durkheim

De 1879 a 1882, Émile Durkheim (1858-1917) estudou na *École Normale Supérieure*, em Paris. Essa escola havia sido criada em 1794, durante a Revolução Francesa, pelo decreto 9 de Brumário (correspondente, no calendário gregoriano, a 30 de novembro, que deixou de vigorar na França, de setembro de 1792 a dezembro de 1805). O Artigo 1º desse decreto afirmava: “será estabelecida em Paris uma Escola Normal, para a qual serão convocados, de todas as partes da República, cidadãos já instruídos nas ciências úteis, para aprender com os professores mais hábeis de todos os gêneros, a arte de ensinar.”

A palavra normal provém do latim *normalis* que significa “de acordo com a regra, de acordo com o que se espera”. Dela deriva o verbo normalizar. A Revolução Francesa, dessa forma, criava condições para efetivar, pela educação, o princípio de igualdade, no caso, não perante a lei, e sim perante a educação formal. Os que passavam pela escola normal seriam normalizados para a tarefa de educar garantindo, assim, a igualdade formal. Outra ação foi afastar os religiosos da tarefa de educar – a educação formal deveria ser laica e anular o pátrio poder – os pais não seriam mais “proprietários” de seus filhos, mas responsáveis por eles perante a sociedade. Deve-se lembrar que isso acontecia em um contexto de alteração das relações sociais, em que a nobreza não estava simplesmente sendo questionada - todos seriam livres e iguais ao nascer e perante a lei - mas derrotada. Deve-se lembrar, também, que a França já estava unificada, desde 1453, quando os britânicos foram expulsos do território francês por Carlos VII. Era necessário, portanto, que não só o estado laico mas também a dimensão nacional fossem referendadas pela educação.

Depois de formado, Durkheim ensinou Filosofia em vários liceus⁷ do interior da França, quando começou a se interessar pela Sociologia, que sofria por uma reação antipositivista e pelo medo do socialismo. Motivado por esse interesse, se licencia de 1885 a 1886, e vai para a Alemanha, onde entrou em contato com a “ciência do espírito” de Wilhelm Dilthey, com a obra de Simmel e a de Tönnies. De volta à França, foi professor de Pedagogia e Ciência Social na Faculdade de Letras de Bordeaux, de 1887 a 1902. Aí também preparou sua tese de doutoramento, *Da divisão do Trabalho Social*, publicada em 1893. Em 1895, publica *As Regras do Método Sociológico* e, em 1897, *O Suicídio*. Em *As regras*, Durkheim sistematiza a maneira de trabalhar que havia experienciado em *Da divisão do Trabalho Social*. Em 1912, publica *As formas Elementares da Vida Religiosa - O sistema totêmico em Austrália*.

A obra *Da Divisão do Trabalho Social* abre uma área específica: a Sociologia do Direito. *As Regras* e *O suicídio* são obras exemplares para a discussão de método de pesquisa, não só a de campo mas também a de como construir teorias. *As formas elementares* é exemplar para a Sociologia do Conhecimento e para a Sociologia da Religião.

Em anos seguintes, Durkheim volta-se, entre outros, para estudos com interesse direto para a Sociologia da Educação. Em 1922, é publicado, postumamente, *Educação e Sociologia*; em 1925, *A Educação Moral*; em 1938, *A Evolução Pedagógica na França*.

Em *Educação e Sociologia*, Durkheim começa por questionar o que é a educação e quais suas finalidades, de modo a pensar seu caráter social, e a delimitar o conceito. A concepção de educação que o autor toma como referência diz respeito à ação que os homens “impõem” sobre seus semelhantes. Dentro deste pensamento, ainda, realça que a ação entre homens pertencentes à mesma faixa etária difere da que os adultos exercem sobre os mais jovens (DURKHEIM, 2011). Isto é, a concepção de educação está associada à preparação das atuais gerações para a vida social que as anteriores já vivenciaram. Sua análise parte da relação de ensino e aprendizagem focada no contraste de gerações, ou seja, contraste entre o que é de competência da escola repassar à próximas gerações e o que deve ser gradualmente deixado de lado.

Para o autor, a escola é uma micro-sociedade, isto é, é imagem e reflexo do que ocorre fora dela, mas, ao mesmo tempo, é o lugar onde se pode transformar os mais jovens - por meio da manutenção de algumas práticas e da exclusão de outras - para que reproduzam, fora da instituição, novas perspectivas dentro de alguns limites dados pela sociedade. Para Durkheim,

⁷(*lycée* em francês) é o tipo de estabelecimento de ensino onde são ministrados os três últimos anos do ensino secundário, aos adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. A conclusão dos estudos num liceu pode conferir três tipos de diploma, de acordo com o curso seguido: o bacharelato, o certificado de aptidão profissional (CAP) e o brevê de estudos profissionais (BEP). www.wikipedia.org

a sociedade é coercitiva. Sendo assim, o processo educativo e pedagógico estaria atrelado às relações sociais, institucionais e hierárquicas, o que o torna interessante ao campo de estudo sociológico. Segundo ele,

como a vida escolar não passa do germe da vida social, assim como esta última não passa da continuação e maturidade daquela, os principais processos pelos quais uma funciona se encontram obviamente na outra. Portanto pode-se esperar que a Sociologia, ciência das instituições sociais, ajude-nos a compreender o que são (ou a conjecturar o que devem ser) as instituições pedagógicas (DURKHEIM, 2011 p. 116)

Segundo o autor, a educação serve tanto para reproduzir a ordem quanto para produzir conhecimento na finalidade de especializar indivíduos. A educação, de maneira geral, e a instituição escolar se conectam a Sociologia desde que esta começa a se constituir como ciência, pois a educação formal é um processo para socialização (DURKHEIM, 2011), logo, objeto de estudo desta ciência.

Muitos estudos foram e ainda são produzidos sobre a educação no campo sociológico, pois a escola, além da perspectiva de instituição, se torna um espaço/tempo do interesse do que é compartilhado entre nós, o mundo em si (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013), no qual perpassam diversas relações sociais e, portanto, um campo infinito de possibilidades investigativas.

***.

Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu nasceu em 1930 e faleceu em 2002, na França. Em 1951, ingressou na Faculdade de Letras na Escola Normal Superior e graduou-se em Filosofia em 1954. Foi professor secundário e, após prestar o serviço militar na Argélia, assumiu, em 1958, o cargo de professor assistente na Faculdade de Letras de Argel. Em 1960, tornou-se assistente de Raymond Aron, na Faculdade de Letras de Paris. Desenvolveu, durante décadas, obras importantes, contribuindo expressivamente para a formação do pensamento sociológico, abordando diferentes temas, inclusive fazendo uma Sociologia da Sociologia. O autor sempre buscou uma junção entre teoria e prática ao fazer pesquisa e se dedicar à Sociologia:

o modo mais simples de descrever o estudo de um objeto social é como uma inter-relação contínua e reflexiva entre as duas posições – a investigação empírica e a explicação teórica. Em vez da separação entre as duas posições, mitigada apenas por interações intensificadas, Bourdieu defende a fusão entre a construção teórica e as

operações de pesquisa prática – uma *teoria da prática* que é ao mesmo tempo uma *prática da teoria*.(GRENFELL, p 276)

As vivências de Bourdieu na escola o fizeram refletir, posteriormente, sobre o sistema escolar francês. Para o autor, a educação foi experimentada como um mecanismo de consolidação da separação social. Esta separação foi reforçada, por exemplo, pela língua de instrução, que era o francês, em oposição ao dialeto do Bearne⁸ que conhecia de seu ambiente familiar. Isto contribuiu para os estudos do autor em relação ao papel da escola, sobre como desenvolveu e utilizou conceitos em sua obra (GRENFELL, 2018).

Mesmo sua contribuição para pensar a educação no Brasil sendo de grande relevância, é importante, antes de proceder, pontuar algumas questões que distanciam os dois contextos (Brasil atual e França do século XX, quando o autor escreveu).

Primeiro, para Bourdieu, a escola e o Estado são instituições absolutamente centrais na França, já no Brasil, deve-se pensar a importância dessas instituições com uma outra perspectiva. Como aparece ao longo do subcapítulo 2.3, A Trajetória do Ensino Médio no Brasil, nosso Estado não é tão empenhado na construção da educação - diferente do Estado da França. Em segundo lugar, há o fato de que a instituição escolar brasileira, muitas vezes, tem de disputar a atenção de seu alunato com outros setores, podendo ser alguns deles o trabalho, o pastor e até o crime. São questões simultâneas que caminham com tantas outras e que compõem o quadro problemático em que, muitas vezes, a escola nem consegue chegar, de fato, ao jovem brasileiro.

Nos moldes ideais de uma sociedade democrática, sendo ela francesa ou brasileira, os cidadãos são juridicamente iguais, cabendo a cada um desenvolver seu potencial e ocupar posições sociais e profissionais, independentemente de características pessoais ou condições de nascença. E é baseado nesta perspectiva que a educação escolar tem sido considerada, como uma instituição promotora da justiça, de onde saem todos com o mesmo tipo de conhecimento, livres para concorrer de igual para igual. Mas, em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2014) mostram que essa lógica não procede.

As críticas não se valeram apenas ao contexto da França no século passado, mas no século XXI também, pois “estudos mostram, ainda hoje, que os “herdeiros” são maioria nas posições escolares de prestígio, e ainda ocupam o que há de mais primoroso no sistema francês de educação, [...] continuam vivendo “seu destino como vocação” (VALLE, 2014, p. 237).

⁸ Em Francês, Béarn, uma tradicional província da França.

No caso do Brasil, vivenciamos um sistema de ensino, da educação básica à superior, marcado por grandes desigualdades, que se multiplicam e, às vezes, nos tiram a esperança, mesmo ao longo prazo, de alcançar um processo de escolarização menos injusto. Por isso, não só *Os Herdeiros* (2014) mas toda a teoria Bourdieusiana, ajuda a refletir sobre aspectos que assombram a educação no contexto do Brasil, um país historicamente desigual.

Em sua teoria, Bourdieu desenvolve três conceitos básicos que se conectam com outros: o campo, o capital e o *habitus* são categorias que se interligam e ajudam a pensar as relações estabelecidas entre agentes sociais, instituições, entre outros.

Um campo faz parte do espaço social e, portanto, toma dele as suas características. O autor o descreve como espaço de posições dos agentes e das instituições que nele estão situados, que, a depender dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes. Os capitais mais importantes em nossa cultura são o econômico, o simbólico e o cultural. Segundo ele, uma análise do espaço social significa não apenas localizar o objeto de investigação em seu contexto específico histórico, local e relacional, mas também questionar os modos que geraram o conhecimento anterior do objeto em investigação, quem o fez e quais interesses foram servidos por essas práticas geradoras de conhecimento.

De fato é impossível explicar a estrutura e o funcionamento do mundo social a não ser que reintroduzamos o capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica. A teoria econômica permitiu que nela se enxertasse uma definição da economia das práticas que é uma invenção histórica do capitalismo; e ao reduzir o universo das trocas à troca mercantil, que é objetiva e subjetivamente orientada para a maximização do lucro, ou seja, de interesse (economicamente) pessoal, ela implicitamente definiu as outras formas de troca como não econômicas, e, portanto, desinteressadas. Em particular, ela define como desinteressadas as formas de troca que garantem a transubstanciação através da qual os tipos mais materiais do capital – aqueles que são econômicos no sentido restrito – podem se apresentar na forma imaterial do capital cultural, ou do capital social, e vice-versa (BOURDIEU, 1997. p 46).

Ou seja, diferentes tipos de bens são transformados e trocados em determinadas redes e circuitos, não necessariamente materiais ou econômicos. Isso inclui posições que acumulam prestígio, poder, conhecimento, não necessariamente algo que possa ser materializado ou trocado, mas que simboliza e se transforma a depender dos espaços sociais em que estão inseridos. Para exemplificar, há capitais simbólicos e há capital econômico. A diferença está na transparência da troca. Quando a troca é mercantil, o capital é um meio para uma finalidade, seja o salário, o lucro, os juros. No consumo da arte, do conhecimento, capitais considerados simbólicos, o que está evidenciado é um valor de essência, de apreciação por prazer ou algo do tipo que não é de caráter puramente econômico. Por todas as trocas, porém, perpassam interesses, sejam materiais ou não. A nomenclatura dada pelo autor, portanto, mescla um termo

totalmente atrelado ao econômico e financeiro, que é o capital, aos termos mais abstratos como o social e o cultural, despertando uma provocação com a união de conceitos de origens distintas.

Os campos podem ser vistos como meios de produção de capitais simbólicos de diferentes espécies. Ainda que um campo possa ser visto estaticamente de forma particular em relação à estrutura e às posições dentro dele, o aspecto mais importante de um campo é que ele é dinâmico, ou seja, ele existe no tempo, e também por meio deste tempo nos percursos de consolidação de posições e estratégias. Cada campo, porém, tem seu próprio tempo: movimentos nas artes, mudanças de moda e gosto, inovações no campo científico e mudanças de paradigmas. Baseado em princípios específicos, cada campo estabelece hierarquias de discriminação, ou seja, algumas coisas são vistas com mais dignidade do que outras, e este processo é um tipo de “violência simbólica”, outro conceito trabalhado pelo autor.

Esclarecendo a diferença entre campo e espaço social, Bourdieu utiliza o termo campo combinando três significados. Primeiro, com a ideia de um campo de jogo, por exemplo, quando escreve sobre ter um “senso do jogo” e, segundo, a ideia de uma luta num campo de batalha, por exemplo, quando escreve sobre o que “está em jogo” (BOURDIEU, 1996). Terceiro, a forma mais neutra do campo: como uma área física/geográfica, um perímetro limitado que pode ser mapeado. Já o termo espaço social é utilizado para indicar a soma total de posições sociais “dispostas” em qualquer momento e lugar. O termo campo é usado para se referir a um subconjunto das posições disponíveis que funciona por meio dos interesses, atividades e disposições compartilhadas dos participantes. Alguém pode estar ativo em muitos campos diferentes ao mesmo tempo, de maneira que as mesmas disposições, estratégias, capital e habitus podem ser valorizados de modo muito diferente em contextos de campos diferentes de forma que um indivíduo pode ocupar uma posição dominante num campo, ao mesmo tempo que ocupa uma posição menos valorizada em outro.

De dentro do espaço subjetivo e personalizado (o *habitus*), um indivíduo tem consciência de seu lugar e dos lugares ocupados por outros interessados na mesma esfera de atividade (o campo). Essa compreensão do próprio lugar dentro do espaço social mais amplo é descrita por Bourdieu como “um domínio prático dos dois espaços independentes e homólogos, e de sua correspondência” (BOURDIEU, 1996). Esse domínio é uma compreensão de como campos particulares funcionam, um reconhecimento de estruturas de campo estabelecidas e de como interpretá-las nas lutas por posições de campo desejáveis.

Bourdieu utiliza o termo “campo do poder” para designar um subconjunto muito particular do espaço social. O campo do poder é constituído de modo diferente dos outros

campos porque ele é ocupado apenas pelos indivíduos mais dominantes num espaço social, ou seja, os sujeitos suficientemente providos de um dos tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que os valores relativos aos diferentes tipos de capital são postos em questão (BOURDIEU, 1996)

O *habitus*, para Bourdieu, sempre se apresentará entre os indivíduos na condição de matriz geradora de comportamentos, modos de ver o mundo e classificar a realidade. O autor defende que os *habitus* não são formados isoladamente: são gerados e construídos dentro do contexto social, incorporados e desenvolvidos durante a trajetória histórica das pessoas e tendem a se firmar como uma espécie de matriz do pensamento social. Assim sendo, tendem a se exteriorizar por meio das diversas práticas socioculturais que vão desde uma postura corporal até os gostos e perspectivas de mundo.

O conceito de *habitus* ajuda a pensar as características de uma identidade social. É um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. Trata-se de uma subjetividade socializada, uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam (BOURDIEU, 1998).

O capital pode ser visto como a energia que estimula o desenvolvimento de um campo por meio do tempo. O capital em atuação é constituído em formas específicas do poder em geral (GRENFELL, 2018). Há um tipo entre eles que é objetificado, ou seja, é representado materialmente em artefatos como obra de arte, instrumentos, livros, galerias, entre outros. Há outro tipo: o capital que é incorporado, ou seja, este processo ocorre ao longo da vida nos diversos momentos experienciados a depender do campo no qual o sujeito está inserido e em contato, desenvolvendo assim posturas, expressões corporais, entonação, isto é, desde características físicas até princípios de consciência. Já o *habitus* não tem uma materialização. Sua formação ocorre, a princípio, na família e, posteriormente, no processo educacional, visto que nesta fase começa o capital a assumir formas institucionalizadas. Contudo, é necessário considerar todas essas formas de capital, *habitus* e campo, contínuas e ligadas entre si.

Em Pierre Bourdieu – Conceitos Fundamentais, (GRENFELL, 2018), o autor constrói um quadro para ilustrar a diferença entre os capitais cultural e científico:

Quadro 2

Diferença entre capital cultural e capital científico

Formas de capital / tipos	Objetificado	<i>Habitus</i> (disposições e atitudes)	Incorporado
CULTURAL	Galerias, museus, bibliotecas, concertos etc.	Conhecimento do cânone, discriminação de gêneros e períodos, as “regras do jogo”.	Olhar cultivado, apuro, gosto, desejo pelo reconhecimento da distinção.
CIENTÍFICO	Laboratórios, livros-texto, instrumentos, “ciência normal” etc.	Conhecimento do campo de problemas, domínio das técnicas de solução de problemas, “objetividade”.	Habilidade de manipular instrumentos e fórmulas, racionalidade, desejo de reconhecimento dos colegas através da inovação.

Fonte: Pierre Bourdieu – Conceitos Fundamentais, (GRENFELL, 2018)

A influência desses diferentes tipos de capitais, assim como do *habitus*, é perceptível na instituição escolar, não só na sala de aula, mas em toda a sua estrutura. Referente às atribuições da escola, Bourdieu, ao invés de demonstrá-la como um dos motores de mudança e melhoria da sociedade ou como instituição promotora do desenvolvimento econômico e social, a denuncia como um importante instrumento para a reprodução e legitimação de desigualdades. Bourdieu e Passeron, na obra “A Reprodução (1992)”, afirmam que a instituição contribui para a manutenção da dominação exercida pelas classes dominantes. Este processo se dá por meio não só do conteúdo educacional, mas daquilo que é considerado como cultura legítima, linguagem culta, e outros requisitos associados pelas elites, reafirmando o discurso dominante e as diferenças sociais, ainda que de modo implícito.

Os autores destacam o termo “violência simbólica” para refletir sobre a violência que ocorre na escola de modo velado e sutil por meio da ação pedagógica. Esta impõe um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992), ou seja, a propagação da cultura dominante no ambiente escolar, processo que ocorre tanto por imposição, quando um discurso é, efetivamente, imposto, quanto pela ocultação, isto é, quando as falas produzidas chegam de

modo entendível apenas a uma parcela dos estudantes, deixando parte deles marginalizados em relação ao conteúdo e discurso produzido.

Tais requisitos, que são evidentes em formas dos capitais carregados e incorporados pelos alunos, não são assimilados pelas classes mais baixas da mesma forma desde a infância, dando margem para destaque apenas àqueles que já são familiarizados neste contexto, os filhos da classe dominante. A herança cultural, que difere de acordo com as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e essas diferenças são ressaltadas ainda mais com o passar do tempo, já que não há o mesmo grau de assimilação de conteúdo, linguagens e, conseqüentemente, de conhecimento dentro do ambiente escolar de compartilhamento de vivências e aprendizado. Pelo contrário, a instituição acaba por enaltecer aqueles que alcançam êxito nas atividades ao longo da trajetória escolar atingindo cada vez mais seus objetivos, enquanto os outros continuam a encontrar barreiras.

Entre os obstáculos culturais, os relacionados à língua falada no meio familiar são, seguramente, os mais graves e os mais “perigosos”, principalmente nos primeiros anos escolares, quando a compreensão e utilização da língua constituem o ponto principal de avaliação aos quais os mestres se atentam, o que contribui para o êxito e o fracasso de alunos, assim como a identificação com o conteúdo e, conseqüentemente, suas escolhas e possibilidades futuras, no quesito profissional. Outro tipo de avaliação são os próprios exames aplicados aos alunos, pois se tratam de instrumentos que selecionam e classificam os “mais capazes” – ou seja, aqueles com maior acúmulo de capitais -, ao passo que, os que não obtêm êxito são considerados inferiores, excluídos de um sistema que valoriza metas e resultados.

Os estudantes possuem diferentes origens e, conseqüentemente, diferentes capitais culturais, o que, somado à imposição e ocultação escolar, resultam em, cada vez mais, obstáculos. Os obstáculos são acumulados ao longo da trajetória escolar de estudantes de classes populares, de modo a interferir ou limitar, ou, até mesmo, definir seus destinos. Isto demonstra a existência de mecanismos que, continuamente, eliminam crianças desfavorecidas de maneira velada, pois, uma vez reconhecida a legitimidade da escola como detentora de um discurso socialmente neutro, a instituição exerce suas funções de reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais de forma constante, sem que isso seja aparente. O sistema de ensino desempenha papéis e funções que vão além dos objetivos oficialmente apresentados em documentos como constituições federais e metas traçadas pelos governos, por exemplo. Deste modo, sendo a educação um meio para se atingir ou manter uma lógica de funcionamento de uma sociedade, é necessário pensar que, ao longo do tempo, os debates acerca de quaisquer

mudanças no sistema educacional envolvendo grupos com diferentes funções e camadas sociais, estabelecem interesses e projetos de manutenção, ruptura ou inovação, direta ou indiretamente, para uma nação. A teoria do autor, portanto, ajuda na leitura da audiência pública como um espaço físico onde tais disputas pelo campo da educação são observáveis. Os agentes e instituições presentes possuem hábitos, tipos de capitais e valores que contribuem para uma formação de visão de mundo e, conseqüentemente, desencadeiam em objetivos diferentes.

2.2 A Sociologia da Educação no Brasil

Ainda que existissem inúmeros estudos sobre educação de abordagens sociológicas associadas à contribuição de Durkheim, elaborados no início do século, pode-se afirmar que é a partir dos anos 1940, e principalmente nos anos 1950 e 1960 do século XX, que a Sociologia da Educação se constitui como campo de pesquisa específico, consolidando-se como uma das principais esferas da Sociologia nos países desenvolvidos industrialmente e também no Brasil (FERREIRA, 2006).

No pós-guerra, época de intensa desigualdade, os estudos sobre educação se expandem. Muitas demandas fizeram com que a educação fosse um campo a ser investigado, e conseqüentemente, obtivesse financiamento.

O investimento na escola, portanto, servia a uma via de mão dupla: assim como se pensava a escola como uma das formas de se buscar a igualdade, por meio do ensino e oportunidades, também se pensava o ensino para produzir mão de obra e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico dos países no período da industrialização.

No começo da década de 1960, começa a se desenvolver a teoria do capital humano e então o valor econômico da educação começa a vir à tona. Posteriormente, a educação passou a ser entendida como aspecto fundamental para o desenvolvimento da economia.

Segundo Ferreira (2006), no quesito intelectual, novas abordagens filosóficas colocavam em questão o processo de insegurança que as pessoas experimentavam numa sociedade complexa e diferenciada, assim como o problema da autoridade nas sociedades democráticas. E esse espírito crítico manifestou-se nas universidades, tornando-as importantes espaços de circulação de ideias motivadas pelas ciências sociais, em particular pela Sociologia.

O período que correspondeu às lutas pela Independência dos países latino-americanos até o começo do século XX foi marcado pela elaboração de teorias sociais de

influência européia ou norte-americana. Este processo, no Brasil, se deu pela busca de soluções para duas questões principais: primeiro, a formação do Estado nacional, que opunha liberais e autoritários, e segundo, a questão da identidade nacional, envolvendo a questão racial, que opunha aqueles com visão racista e aqueles inspirados pelas ideias do relativismo étnico-cultural (LIEDKE, 2005). Neste contexto, se iniciam os estudos de aspectos sociais, que levam à inserção da Sociologia no país.

No Brasil, a Sociologia teve duas entradas básicas: pelo Direito e pela Educação. Neste último, inicialmente pelos cursos de Formação de Professores Primários, a escola normal, ainda no século XIX e, em segundo lugar, pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em especial com a criação dos cursos de Ciências Sociais. No Estado de São Paulo, isso aconteceu já na primeira metade do século XX, com a Escola de Sociologia e Política e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Segundo Silke Weber, o Departamento de Ciências Sociais da USP foi o primeiro espaço acadêmico voltado para o estudo dos problemas educacionais, tornado um marco da área aos se debruçar, por exemplo, sobre as relações entre educação e urbanização, entre educação e desenvolvimento.

A introdução da Sociologia na escola precedeu a sua introdução no meio acadêmico. Em 1891, a disciplina ingressa, pela primeira vez, no sistema de ensino nos cursos secundários, sob a reforma de ensino de Benjamin Constant e é retirada poucos anos depois. Em 1925, retorna ao sistema regular de ensino brasileiro, no currículo da 6ª série ginásial, cursada por aqueles interessados em obter o diploma de Bacharel em Ciências e Letras; em 1928, torna-se disciplina obrigatória na preparação dos cursos de magistério em Pernambuco e Rio de Janeiro; em 1931, é conhecimento exigido nas provas de admissão aos cursos superiores e, em 1933 acontece sua introdução em São Paulo. Segundo LIEDKE FILHO (2005) “em fins do século passado, [...] cátedras de Sociologia foram introduzidas nas Faculdades de Filosofia, Direito e Economia. No Brasil, esse período teve início em meados da década de vinte quando foram criadas as primeiras cátedras de Sociologia em Escolas Normais (1924- 1925).

A Sociologia no Brasil, portanto, surgiu em meio à crise da I República e foi “nacionalizada” durante os anos de 1931 e 1942. Neste período, não tratava de uma disciplina comprometida com os valores do igualitarismo e da democracia, e sim com conteúdo cívico, civilizatório e higienista, a fim de promover uma reforma social protagonizada pela elite (MEUCCI, 2000).

MEUCCI (2000), em dissertação de mestrado orientada por Octávio Ianni (que se formou em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1954,

portanto, em uma das primeiras turmas de Ciências Sociais da USP), apresenta uma linha histórica de publicações e de criação de cursos de Ciências Sociais no Brasil. Entre 1900 e 1929, no meio acadêmico, foi publicado um compêndio de Sociologia criminal – explicação sociológica do ato criminoso aos estudantes de Direito e, até então, eram utilizados livros em língua francesa, o que indica a proeminência da influência francesa. Entre 1930 e 1945, foram publicados 20 livros de obras introdutórias do conhecimento sociológico, entre os quais Princípios de Sociologia de Fernando de Azevedo (reeditado 11 vezes de 1911 a 1973); Sociologia de Gilberto Freyre, (reeditado 5 vezes entre 1945 e 1973). Em 1928 e 1933 ocorre a introdução da cadeira de Sociologia nos cursos secundários nas escolas normais de Pernambuco, Rio de Janeiro e, em 1933, em São Paulo. No mesmo ano, há a criação dos cursos de Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política, na USP e na Universidade do Distrito Federal (na época, Rio de Janeiro). Em 1933, foram publicados Evolução Política do Brasil, de Caio Prado Jr e Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre. Em 1934, o ensino de Sociologia foi introduzido na Universidade do Distrito Federal. Em 1936, foi publicado Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda. Em 1939, foram publicados o Dicionário de Etnologia e Sociologia, de Herbert Baldus e Emile Willems; o Dicionário de Sociologia, de Achilles Archeo Jr e Alberto Conte e foi publicada a Revista de Sociologia por Roman Barreto e E. Willems. Em 1940, foi publicada a Coletânea Leituras Sociológicas d por Roman Barreto. Ressaltam-se duas tendências nessas publicações: 1) um esforço de entender sociologicamente o Brasil e 2) um esforço de trazer fontes de ensinamento básico de Sociologia que pudessem substituir os manuais em francês. Essas tendências integram o esforço de “nacionalização” observadora pela autora.

Apesar da entrada da Sociologia no Brasil vir pela via da Educação é baixo o interesse dos sociólogos pela educação, segundo OLIVEIRA e SILVA (2016), a partir da análise dos cursos de pós graduação em Ciências Sociais, é feito um diagnóstico sobre a presença do tema Educação. Concluem

A educação aparece de forma frágil, talvez em função do baixo prestígio que ela ocupa no cenário mais amplo do campo acadêmico brasileiro. De qualquer maneira, a temática educacional perdura como tema clássico e central na agenda de pesquisa da Sociologia brasileira, apesar de uma aparente dificuldade de renovação do quadro de pesquisadores que se dedicam ao tema, o que é reforçado em meio a um cenário da expansão de acesso ao ensino superior e de intensas transformações também na educação básica. Isso, em contrapartida, tem fomentado pesquisas na área, ainda que de forma bastante dispersa e diluída, por vezes, em outras temáticas.

Segundo Silke Weber, em entrevista concedida a OLIVEIRA (2015):

Delimita-se uma nítida divisão de tarefas entre sociólogos que atuam nas áreas de Sociologia e da Educação: nesta última, com foco no estudo da educação básica, inclusive na análise da relação entre educação e sociedade enquanto a educação superior continua sob a égide dos Programas de Pós Graduação de Sociologia de forma prevalente, algumas vezes mesclando a sua relação com a educação básica, como quando se defronta com a questão da docência. Uma das razões dessa seleção constitui certamente o lugar atribuído à educação superior no debate internacional relacionado com as mudanças mais gerais operadas na ação do Estado em um mundo globalizado.

2.3- A Trajetória do Ensino Médio no Brasil

O isolamento e a estratificação sociais, resultados de uma economia colonial baseada em latifúndios e mão-de-obra escrava, se refletiram no desenvolvimento do modelo educacional brasileiro. As formas de pensamento e ideias europeias, perpetuadas no processo educativo por meio das ações dos jesuítas foram importadas pela elite dominante. No Brasil colônia, segundo Romanelli (2008), eram copiados os modos e estilo de vida da metrópole, ou seja, o padrão de nobreza portuguesa, o que culminou em um tipo de sociedade aristocrática com contribuição, também, da Companhia de Jesus. O acesso à educação era restrito à nobreza e, mesmo nela, havia restrição de participação: nem as mulheres nem os filhos primogênitos eram inclusos. Esses precisavam se dedicar a cuidar, futuramente, do “negócio da família”, portanto se continham apenas com uma educação rudimentar e aquelas porque tinham que se dedicar e desenvolver os papéis de mães e esposas.

O exercício principal da ação jesuítica, no início, era catequisar e formar servidores daquele sistema, por exemplo, indígenas, que eram submetidos à educação elementar. Após cumprir esse dever, os jesuítas se dedicavam à preparação para o sacerdócio, o que levou à criação dos colégios e ao ensino das Ciências Humanas, Letras e Teologia, isto é, educação média, agora voltada para os grupos dominantes. O ensino superior se restringia a esses grupos, os quais, caso não desejassem dar continuidade, no Brasil, ao tipo de ensino, migravam para a Europa para estudar, geralmente na Universidade de Coimbra.

O conteúdo da educação era baseado nos princípios da contrarreforma, movimento de reação contrário ao pensamento crítico que sondava a Europa, ou seja, a educação deveria ser voltada para a reafirmação da autoridade, tanto da igreja quanto “dos antigos” (ROMANELLI, 2008). Havia, de certo modo, uma rejeição à ciência e às atividades artísticas, da parte dos católicos, mas grande aproximação com o ensino de práticas literárias e acadêmicas, correspondendo ao padrão “culto” de Portugal, onde o objetivo da educação era formar letrados eruditos. Foi este cenário, inspirado na metrópole portuguesa, que modelou a educação no

Brasil Colônia, mantendo uma cultura fechada a pensamentos críticos, experimentações e pesquisa, isto é, aparentemente sem grandes utilidades práticas para uma economia voltada para a agricultura e trabalho escravo. Ou seja, a educação era voltada a um grupo seletivo de pessoas, a quem não interessava “perturbar” a ordem vigente com críticas. Dessa forma a educação perpetuou-se por muitos anos, resistindo até a própria expulsão dos jesuítas, que ocorreu no século XVIII (ROMANELLI, 2008).

Essa a educação que atravessou o período colonial e o imperial, permanecendo até o Brasil República, e que formou, ao longo dos anos, uma aristocracia de intelectuais: juízes, magistrados, teólogos etc. Sendo assim, é importante ressaltar que este modelo educacional foi crucial para a reprodução de estruturas de poder que se refletem até hoje no Brasil.

Apesar dessa longa permanência que expressa a sua força, a ação pedagógica começa a se modificar tanto nos aspectos das disciplinas quanto nos de acesso após a expulsão dos jesuítas, no século XVIII e também por conta da insatisfação popular. Nesta fase, pela primeira vez, o Estado assume obrigações com a educação e esta, ao mesmo tempo, havia se tornado meio para se atingir prestígio político e ascensão social. Surge então uma camada intermediária, que não é elite, mas detém conhecimento, portanto, precisa manter relações de dependência com a camada superior, de quem dependia para ocupar bons cargos (ROMANELLI, 2008).

No início do século XIX, com a chegada de Dom João VI, surgem as primeiras instituições de ensino superior (não teológicas) como as Faculdades de Medicina e Academias da Marinha e Militar. Estas mudanças na educação do Brasil transitório de colônia para império caminharam ao lado de mudanças políticas. A educação brasileira, nesse tempo, tinha por finalidade a formação da elite da sociedade voltada ao exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, portanto, predominava um ensino humanístico e elitista.

No período imperial, com a economia baseada em um modelo escravista e sem grandes necessidades de formação de pessoas para o processo produtivo, não houve transformações no ensino de maneira geral. Já a partir da República, com as perspectivas iluministas ascendentes e a necessidade econômica, cria-se uma estrutura que leva à expansão e descentralização da educação (SANTOS, 1999). A responsabilidade da educação divide-se entre os governos: a de nível superior ficou com a União e a fundamental com os Estados. Dessa forma, para o governo central – que representa a elite dominante – podia manter o comando sobre a formação profissional superior que sustentava a superestrutura produzida.

As transformações ocorridas neste momento como a abolição da escravatura, a introdução da mão-de-obra imigrante, o trabalho assalariado e, a partir da década de 1930, o

processo de consolidação do modelo econômico-social capitalista, ainda que frágil, intensificaram novas demandas e relações sociais e de trabalho e, conseqüentemente, novas formas de organização institucional, o que inclui a educação:

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro. (NASCIMENTO, 2007. p.80)

Conflitos entre diferentes perspectivas de educação marcaram este processo. De acordo com Xavier (1990), três foram os momentos que marcaram a expansão do sistema educacional brasileiro. O primeiro momento apresenta, por um lado, confronto entre os interesses da elite rural e os da burguesia industrial que emergia e, por outro, um ambiente de contraposição de ideias e práticas, por meio de movimentos não só operários como culturais, educacionais etc., que demonstravam a insatisfação da sociedade com a conjuntura vigente no país, em específico, na educação, com o expressivo índice de analfabetismo.

O segundo momento se inicia com a “Revolução de 1930”, “o despertar da sociedade brasileira”, caracterizado por conflitos ideológicos em relação às ações do governo. Na esfera educacional, essas lutas ocorriam entre renovadores da educação, ou seja, aqueles pioneiros na defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores”, representados por educadores católicos, na defesa de uma educação subordinada à doutrina religiosa, no caso a católica. As ideias presentes nos discursos do grupo dos renovadores se espalharam, principalmente depois do chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo, e começaram a ganhar espaço em exposições e debates sobre reformas educacionais e criação de universidades. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação, sob a liderança de Francisco Campos, vários aspectos foram ampliados tanto no ensino superior quanto fundamental e comercial, o que não alterou muito o aspecto elitista do sistema educacional, visto que, com o êxodo rural, a demanda por serviços e educação na cidade era maior, mas a reforma não sustentava toda aquela mudança.

O terceiro momento é marcado por fatos que aconteceram em 1934 e 1937. Em 1934 foi promulgada a Constituição após decisão da Assembleia Nacional Constituinte, influenciada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que estabelecia a educação primária como obrigatória e gratuita. Em 1937, carta apresentada pelo governo Getúlio Vargas desobrigava o Estado de assegurar e ampliar o ensino público, assumindo apenas um papel subsidiário.

O modelo de ensino no Estado Novo de Vargas delimita as classes na estrutura educacional. O alto nível de seletividade da organização escolar no país levava a bifurcação das oportunidades após o ensino primário: para o “povo”, o caminho era o das escolas profissionais; para a “elite”, cabia o caminho das escolas secundárias. Nestas, o número de alunos que não conseguia concluir o ensino devido ao rigoroso sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle, era grande (ROMANELLI, 2008).

Ainda na era Vargas, em 1942, o ministro da educação, Gustavo Capanema, deu início à reforma de partes do ensino, cujo nome era “Leis Orgânicas do Ensino”. Estas dividiam o ensino propedêutico em primário e secundário, e o técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola. Este modelo mantinha um dualismo educacional ao oficializar o ensino secundário público voltado para as elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do próprio Capanema (NASCIMENTO, 2007). Anos depois, a lógica se complementa com a criação do SENAI e do SENAC, respectivamente em 1942 e 1946, pela iniciativa privada, de acordo com as demandas industriais, comerciais e de serviço por mão-de-obra qualificada. Isto marca, de certo modo, o início e a oficialização da transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado, em relação à formação de tais profissionais.

Com o fim do governo Vargas, a quarta constituição do Brasil atribui à União fixar as Diretrizes e Bases da educação nacional, e a proposta encaminhada pelo governo ao congresso foi debatida e modificada até ser aprovada em 1961. Durante este tempo, os conflitos entre educadores conservadores – representando a Igreja Católica - e os progressistas foram retomados com os mesmos discursos defendidos na década de 1930.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, estruturou o Ensino Médio da seguinte forma: o ensino ginasial (de 4 anos) e o colegial (de, no mínimo, 3 anos) - os dois abrangiam o ensino secundário - e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e normal), o que significa que, pela primeira vez, o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, com equivalência entre os cursos, apesar de isso não superar a dualidade estrutural, já que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para públicos diferentes, reproduzindo a mesma estrutura desigual.

Após o golpe militar de 1964, a política educacional para o Ensino Médio tem uma perspectiva bastante utilitarista ao buscar estabelecer relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, estando a educação subordinada à produção. Portanto, desta maneira, a função principal da educação passa a ser a qualificação para o mercado de trabalho. A doutrina

da segurança nacional, a teoria do capital humano e as correntes do pensamento cristão conservador formavam o conjunto ideológico sustentado pelo governo militar.

As reformas desse governo, na área da educação, se iniciam em 1968, com uma lei para o ensino superior. A meta era atender às reivindicações sociais voltadas para o aumento na quantidade de vagas. A reforma do ensino médio estruturou o ensino em 1º e 2º graus. O último se torna obrigatoriamente profissionalizante, com a expectativa de que uma grande parte dos alunos ingressasse diretamente no mercado de trabalho ao sair da escola, reduzindo a concorrência por vagas no ensino superior. Porém, devido à escassez de recursos, não foi possível atingir a meta. A solução adotada, posteriormente, foi aumentar o número de cursos superiores de pequena duração, como os de tecnologia.

Mais tarde, em 1971, há a fusão entre os antigos primário e ginásial, junto da expansão do período obrigatório de estudos para oito anos. A intenção era de que todos, independentemente da classe social, na busca por homogeneidade e menos segregação social, frequentassem a escola nesses oito anos. Porém, em 1975, retoma-se a dualidade, com uma nova mudança na lei, em que, segundo o parecerista da mesma, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei de 1971 de que toda escola de Ensino Médio (2º grau) deveria se tornar técnica quando não houvesse recursos materiais, financeiros e humanos suficientes. Para o relator, o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante. A concepção empregada, portanto, é a de que a habilitação deixa de ser lida como um preparo para o exercício de uma ocupação, e passa a ser considerada como um preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade.

Nos anos 70 e 80, portanto, houve uma expressiva produção sobre a escola de 2º Grau, que se centrou, especialmente, na análise dos efeitos da profissionalização obrigatória sobre o nível médio. Também na década de 80, obras como as de Marx e Gramsci ganham maior notoriedade entre os educadores brasileiros, levando à construção de grandes discussões sobre o trabalho como princípio educativo, que gera sugestões alternativas à estrutura vigente da escola secundária (ZIBAS, 2001).

O próximo marco educacional do país veio com a promulgação da constituição cidadã, em 1988. Segundo essa constituição, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).” Assim sendo, neste pequeno trecho, encontram-se palavras-chave

associadas à educação na perspectiva constitucional do Brasil: Estado, família, sociedade, cidadania e trabalho.

Foram obtidos, a partir daí, muitos avanços no Brasil, que reestruturaram e, em alguns casos, instauraram, após muita luta, direitos sociais no momento inexistentes no país. Discussões que ocorriam desde a década de 1970 ganham um encaminhamento no novo quadro brasileiro e muitos projetos educacionais são apresentados e discutidos a partir dali.

Ainda assim, segundo Lima e Maciel (2018), com o intuito de inserir o país na nova lógica do capital globalizado e financeirizado, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio do plano Real, implantou o modelo de gestão macroeconômica estabelecido por câmbio flutuante, metas de inflação e superávit primário. A reestruturação produtiva, as privatizações, a desnacionalização, o aumento das importações e a desindustrialização da economia nacional foram e ainda são os fatores mais evidentes desse plano. Ao mesmo tempo em que este processo organizou a economia e impediu o aumento da hiperinflação, também expandiu a dívida pública e o ajuste fiscal, estagnando, por um tempo, a economia e gerando um aumento nas taxas de desemprego e sucateando os serviços públicos ligados à saúde e à educação (LIMA, MACIEL, 2018). Durante esse governo, em 1996, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, pelos Legislativo e Executivo, a Lei 9.394/96, que norteia os caminhos para educação no país. No entanto, a expectativa dos educadores, alimentada por quase 20 anos de discussões, não foi atendida pela LDB, que se caracteriza:

por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo. (Nascimento, 2007, p. 84)

Segundo o 26º artigo, as etapas da educação básica devem se organizar em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada. Então, são produzidos textos pelo Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e pelo Conselho Nacional de Educação, (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - registradas no Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998) com a intenção de definir princípios e propostas para a organização dos currículos (DA SILVA; SCHEIBE, 2017) e, almejando incentivar e consolidar a perspectiva curricular anunciada, as políticas de avaliação surgem em larga escala: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por mudanças em diferentes esferas, inclusive a educacional. Alguns motivos para a implementação de reformas nos anos 90 incluem

antecedentes não só políticos como econômicos. Crescia, desde a década de 70, um movimento que clamava por mudanças no sistema educacional e reivindicava, entre suas bandeiras, a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado, além da erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (SHIROMA, 2011). Nesta época, 22% da população brasileira era analfabeta e 38% tinha apenas a primeira parte do ensino fundamental (denominada 4ª série), ou seja, 60% da população não acessava, de fato, a educação, número expressivo assim como o de evasão escolar: de 22 milhões de matrículas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

O modelo econômico vigente, consequência das reivindicações da industrialização, estava superado e, como não era mais possível preservar o mercado para a indústria nacional, este deveria se abrir para a internacionalização, logo, a globalização. A intenção era de que a importação de bens e serviços combatesse a inflação, deixando os produtos internacionais mais acessíveis, ao passo que forçava o empresariado nacional a ser mais competitivo e produtivo, para que concorresse em nível internacional também. Ao se abrir o mercado, porém, constatou-se a diferença existente entre o Brasil e os outros países, essencialmente os considerados “desenvolvidos”. A partir daí, surgem discussões sobre as possibilidades de resolução das questões que são econômicas, mas interligadas ao desenvolvimento geral de um país, a curto e médio prazo, colocando em debate um caminho possível por meio da educação, educação esta que serviria para o avanço na cidadania ao mesmo tempo em que estimulasse a produção do conhecimento, voltada para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Estes fatores levaram à inserção do Brasil na economia mundial, de acordo com modelos estabelecidos em países da Europa, principalmente a Inglaterra. O processo de ajuste do país às exigências de reestruturação produtiva levou a subordinação do mercado à economia internacional e a educação passa a ser crucial na competição entre os países.

O novo modelo de produção impunha parâmetros de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Por isso o sistema educacional brasileiro sofreu profundas reformas sob influência de organismos como o Banco Mundial, que publicou um relatório diagnosticando os problemas do ensino médio e técnico no Brasil e indicando caminhos que, com o passar do tempo, foram sendo incorporados por novas políticas educacionais (ZIBAS, 2001).

Em 1990, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos e produziu o “Relatório Delors” entre 1993 e 1996, que se tratou de um diagnóstico de contexto planetário e analisou

os desafios para a educação no século XXI. A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) estabelece os programas “Transformacion Productiva com Equidad” de 1990, e “Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade”, de 1992.

No contexto enunciado, os argumentos para formação de currículos eram baseados na ideia de que a escola se voltasse às demandas provenientes das transformações ocorridas nos processos de produção de mercadorias e serviços. As habilidades profissionais exigidas compunham o chamado “modelo de competências”, que, no Brasil, se vinculou não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica, conforme foi encontrado nos documentos dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais documentos afirmavam que a lógica de organização curricular baseada nas disciplinas clássicas não atendia mais as exigências do mundo produtivo (DA SILVA, SCHEIBE, 2017).

Para Zibas (2005b), os discursos internacionais traziam dois pontos: a importância da educação básica (em nosso país, reduzida à escola fundamental) para um padrão novo de desenvolvimento de países periféricos e a necessidade de um Estado menos provedor de financiamento e mais incentivador de qualidade, por meio de mecanismos de controle, como avaliações externas do sistema e da interação dos pais e da sociedade com a comunidade escolar, trazendo-os para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar.

Quanto a esses organismos multilaterais, a Conferência Mundial de Educação para Todos contou com a presença de 155 governos que se comprometeram a assegurar educação básica de qualidade para todos, além de traçarem os rumos que a mesma deveria tomar nos países classificados como E-9, ou seja, os nove países com os indicadores educacionais mais baixos do mundo, como, por exemplo, o Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA e ABREU, 2008).

A CEPAL recomendava, para os países da América Latina e Caribe, reformas do sistema educacional. Por meio da ampliação de competências e habilidades como capacidade de inovação, comunicação, flexibilidade, os alunos estariam preparados para o sistema produtivo. A instituição compreendia que, reformando-se tal sistema e difundindo conhecimento, os países estariam buscando a competitividade e a cidadania. Para atingir os objetivos da plena cidadania e conquista de empregos, era preciso acesso universal à escola, condições de oportunidade e de qualidade para todos. Quanto ao Estado, o documento ressaltava a necessidade de reformas que

o passassem de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas (SHIROMA, 2011).

O relatório Delors é um importante documento para a compreensão da política educacional de vários países. O mesmo, segundo Dambros (2014), demonstrou que o próprio progresso, de certo modo, promoveu um processo de exclusão social e índices de desemprego altos, e pontuou desafios para o século que viria, como o envolvimento de todos os países na ciência e tecnologia, a adaptação de diferentes culturas e modernização das mentalidades, além da vivência democrática. O relatório também conceitua a educação não como algo pontual, mas que permanece ao longo da vida, para a constituição de uma sociedade educativa e em constante aprendizado. Ela, a educação, deveria se apoiar em quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Assim, o Banco Mundial, em organização conjunta com organismos multilaterais, passou a estabelecer as prioridades e estratégias da educação, de acordo com as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. O órgão elaborou diretrizes políticas para os países periféricos com o intuito de atenuar a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial (Shiroma, 2000).

Com o ensino médio nas normas da LDB dos anos 1990, as disciplinas dividiam-se em dois blocos de conhecimentos: uma base comum e uma diversificada. A comum seria composta por três áreas de conhecimento: linguagens e códigos (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e ciências humanas. A parte diversificada ocupava 25% da carga horária total e incluía, pelo menos, uma língua estrangeira. A seleção das outras disciplinas (referente à parte diversificada) deveria ser relacionada ao contexto social e ao mundo produtivo e ter caráter interdisciplinar. O Ensino Médio, como parte da educação escolar, passa a vincular-se, na teoria, ao mundo do trabalho e à prática social, partindo de uma perspectiva de integração de finalidades que eram, até o momento, dissociadas, para ofertar a todos os educandos uma educação com funções iguais.

Neste contexto, por meio do discurso de executar a grande “missão” em prol da redução da pobreza, miséria e violência consequentes do abismo social nos países em desenvolvimento, são definidas as políticas neoliberais pelo Banco Mundial. Tais definições, segundo Nascimento (2007), levaram à redução do papel do Estado no financiamento, em formas de privatização, em redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, no uso do conceito meritocrático para justificar, por natureza, a seletividade e a contenção do acesso.

Segundo Romanelli (2008), em relação à qualidade do ensino, os programas de ajuda propostos pelas entidades associam a baixa qualidade do ensino ao processo de democratização (ou expansão do ensino), distorcendo o problema a ser tratado para, então, justificar ações e intervenções no país, não só relacionadas à educação. As novas formas de organizar e discutir currículos ficam, assim, submetidas às necessidades dos países já considerados “desenvolvidos”.

O sistema educacional brasileiro tem de lidar, nesse momento, tanto com a demanda efetiva pela educação quanto com a demanda do sistema econômico para a formação de profissionais para o mercado de trabalho.

A mudança de governo, em 2003, com a chegada de Lula, reacende o debate sobre o papel do ensino médio na formação dos jovens para a sociedade. Os rumos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ganharam ênfase e, por meio do Decreto 5.154/2004, se possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado. Essa educação profissional integrada ao ensino médio partia de uma perspectiva divergente das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas anteriormente, pois as bases conceituais estruturavam-se na ideia do trabalho enquanto princípio educativo, na formação politécnica e na organização curricular que envolvia ciência, cultura e trabalho. Foi nesses moldes que se orientou a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que passa a ter como princípio a formação integral do estudante. As propostas, então, compreendiam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a associação entre educação e prática social, refletindo a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, assim como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais. Para a categoria técnico-profissional, parte-se de uma chave interdisciplinar e contextualizada e buscase o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a ele associadas; a integração entre a educação e o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura enquanto base da proposta e do desenvolvimento do currículo.

Conforme a regulamentação do Conselho Nacional de Educação, o ensino médio estabelece uma organização pedagógico-curricular que envolve o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana, o que contribuiu na busca pela superação do caráter essencialmente pragmático vinculado ao mercado de trabalho que predominava anteriormente (DA SILVA, SCHEIBE, 2017).

Alguns anos depois, em 2012, se formava, na Câmara dos Deputados, uma comissão, a chamada CEENSI - Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio, cujo papel era elaborar um diagnóstico e propor mudanças para a organização da última etapa da educação básica. A necessidade de revisão do modelo educacional do país vinha sendo discutida tanto por setores mais conservadores da sociedade quanto por progressistas, devido, sobretudo, ao baixo desempenho nos processos avaliatórios da educação, que estabelecem parâmetros de qualidade a serem atingidos por todos os países:

A partir da constatação, inclusive por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais das quais participam os alunos brasileiros, de que o atual modelo de ensino médio está desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série e de que, apesar dos investimentos e do aumento no número de matrículas, não conseguimos avançar qualitativamente nesse nível de ensino, a Comissão Especial buscou realizar a discussão mais ampla e abrangente possível sobre as alternativas de organização do ensino médio e as diferentes possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas do público ao qual se destina este nível de ensino, na perspectiva da universalização do ensino de qualidade. (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filenome=REL+1/2013+CEENSI)

Segundo o documento, que totaliza 97 páginas, formulado pela comissão após 19 meses de discussão – portanto, finalizado em 2013 -, foram realizadas audiências públicas pelo país que evidenciaram a necessidade de readequação curricular no ensino médio, de modo a torná-lo atraente para os jovens, além de possibilitar a inserção no mercado de trabalho sem que, para isso, fosse necessário abandonar a escola (CEENSI, 2013).

O relatório construído pelo Ceensi deu origem ao Projeto de Lei 6.840/2013. O projeto propunha uma organização do ensino dividida por ênfases/áreas no último ano da etapa final do ensino básico, a serem escolhidas pelos estudantes conforme seu interesse: I- ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional; e aplica obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos, meta a ser atingida progressivamente em todas as escolas. Segundo o relatório:

Dentro da nova perspectiva curricular, é necessário que se contemplem temas de grande relevância para o jovem de hoje e fundamentais para seu crescimento como pessoa e como cidadão, a serem desenvolvidos nos componentes curriculares pertencentes às áreas do conhecimento como meio ambiente, educação sexual, prevenção ao uso de drogas, noções básicas da Constituição Federal e do Código de Defesa do Consumidor (Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5825F1C086753F678249B4ACEF66FA7C.proposicoesWebExterno1?codteor=1190083&filename=REL+1/2013+CEENSI)

Também constam, como temas transversais a serem incluídos a educação ambiental, a educação para o trânsito, cultura da paz; empreendedorismo, e a inclusão de novos conteúdos e componentes curriculares no ensino médio fica submetida a deliberação do Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Diante desse contexto, foi criado, em 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, cujo objetivo era atuar junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação, estabelecendo uma interlocução crítica sobre o Projeto. O Movimento contava com diversas entidades do campo educacional como a Anped, o Cedes, o Forumdir, a Anfope, a Ação Educativa, a Anpae, o Conif, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Fineduca, e a CNTE.

O movimento, junto de parte das secretarias de Educação e representantes do movimento, conseguiu algumas modificações de acordo com a demanda. A expectativa da comissão era de que o documento fosse a plenário em 2015, porém neste ano, assim como no ano seguinte, o congresso se ocupou majoritariamente com as ações envolvendo o processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef deixando de lado os trâmites do PL, ou seja, não votando e nem discutindo o tema.

O processo de *impeachment* da até então presidente eleita em 2014, Dilma Roussef (PT) teve início em 2016, sendo aprovado pela câmara dos deputados em abril e pelo senado em maio, resultando, após três meses, em sua queda, levando a ocupar o cargo como presidente interino, o vice em sua chapa nas eleições de 2014, Michel Temer (PMDB).

Alvo de inúmeras polêmicas e controvérsias⁹, o governo do último presidente (2016-2018) envolveu, desde o início, propostas de transformações em diversos aspectos no cenário político, social e econômico do país. Entre tais medidas, uma, especificamente no campo da educação, chama atenção pelo seu caráter impositivo tendo em vista se tratar de uma esfera tão abrangente e complexa da sociedade: a reforma do ensino médio, inspirada em diversos

⁹ Entre muitas questões envolvidas com o afastamento da presidenta uma delas está relacionada aos áudios vazados (<http://g1.globo.com/hora1/noticia/2016/05/audios-vazados-revelam-planos-de-romero-juca-para-abafar-lava-jato.html>) entre um senador do PMDB e o ex-presidente de uma grande empresa do ramo de transporte e logística de combustível – petróleo e derivados, gás e etanol - no Brasil, que despertaram questionamentos acerca de sua legitimidade. A outra é que já estava sendo instaurado, desde 2013, um clima de insatisfação na sociedade, devido ao aumento da crise econômica e estímulos midiáticos, evidenciado por manifestações e polarização política. A situação conduz uma série de grupos a reivindicarem diferentes saídas, o que nos aponta a uma terceira questão: o surgimento de um documento elaborado pelo próprio partido do vice-presidente, chamado “Ponte para o futuro”, em 2015, semelhante a um plano de governo alternativo a este cenário de crise, porém menos complexo. Segundo o próprio Temer, após o *impeachment*, a presidente, ao não adotar as teses apontadas pelo documento, acaba por deixar o governo. (<https://exame.abril.com.br/brasil/dilma-caiu-por-nao-apoiar-ponte-para-o-futuro-diz-temer/>).

momentos no Projeto de Lei 6.840/2013, porém, desta vez, em forma de Medida Provisória nº746/2016.

Desde a retomada da trajetória democrática do Brasil, em 1988, quando estão em pauta processos de reestruturações no sistema educacional – assim como outros de igual dimensão -, espera-se que, antes de concluir e implementar quaisquer mudanças, haja discussões com os envolvidos, no caso, professores, cujo ofício é atravessado diretamente por tais medidas, jovens, que possuem expectativas e relação direta com a experiência escolar, especialistas da área, em geral, todos possivelmente atingidos com quaisquer transformações no modelo vigente, pois a consulta popular e a discussão coletiva fazem parte do exercício e da busca pela efetivação do processo democrático.

Sendo assim, a forma como se deu a mudança, isenta de participação popular que caminhasse para a construção coletiva de um projeto de ensino, abriu espaços para que a legitimidade do processo fosse questionada. Surgem, então, posicionamentos diversos em relação ao assunto, vindos de diferentes setores e linhas de pensamento. E é por meio desse olhar que esta pesquisa é desenvolvida. Isto posto, deve-se refletir sobre os papéis desenvolvidos e representados nestes embates sobre a implementação de uma grande mudança, assim como seus possíveis desdobramentos.

De acordo com o site do Senado Federal, a Medida Provisória nº746 de 2016 “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”.

A medida provisória passou por 567 ementas de deputados e senadores, o que resultou em alterações em relação ao primeiro texto, e se converte na lei, em fevereiro de 2017. Entre outros aspectos, um dos mais estruturais é o presente no artigo 4º, que determina que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser:

organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

(Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

A aprovação e homologação da BNCC para o ensino médio, ao fim de 2018, encerrou um processo de construção que durou três anos e meio. Desde 2015 estava em discussão a construção de uma nova base curricular, ou seja, seriam definidas novas direções de conteúdo e temas para a etapa final da educação básica, ainda que não fosse instituída uma reforma. Quando se anuncia a Lei Nº 13.415, em 2017, a base do ensino fundamental estava sendo aprovada, mas ainda ocorriam as audiências que discutiam o currículo do ensino médio, que passou por três versões, e são nessas audiências que surgem manifestações e protestos sobre a nova lei. Os espaços tornaram-se palco para os conflitos referentes ao tema, sobretudo em relação a divisão por itinerários formativos.

3. A audiência pública de Florianópolis: histórico, objetivos, participantes e posições em relação à BNCC

3.1 Considerações preliminares

Na obra *A Reprodução* (1992), Bourdieu identifica um princípio presente tanto no sistema de ensino quanto na estrutura das relações entre as classes, princípio que o levou a reflexões sobre o sistema dos processos educacionais. Para o autor, a escola e o trabalho nela desenvolvido só podem ser compreendidos se forem pensados a partir do sistema das relações entre as classes, de maneira que se consiga desligá-los de uma suposta neutralidade. A instituição escolar não deve ser vista apenas como um órgão que transmite e avalia o conhecimento. Deve-se reconhecer que, em diversos momentos, ela desempenha o papel de reproduzir e legitimar a dominância de uma classe sobre a outra.

Toda decisão em relação ao processo educacional de uma nação implica, ainda que não declaradamente, um projeto de sociedade e de país, cuja construção envolve determinadas perspectivas, interesses e prioridades como se pode identificar ao longo da história do Brasil, que conta com episódios como a colonização, o genocídio, a escravidão, a imigração e, conseqüentemente, a concentração de renda, a discriminação, a desigualdade social. Fruto de processos sociais, o Brasil possui grande diversidade regional, étnica, de renda, cultural, constituída em um território de proporção continental, rico em fauna e flora. No início do século XXI, o Brasil tinha cerca de 209 milhões de habitantes e estava entre as 10 maiores economias mundiais, o que pode despertar interesses, não tão claros e fáceis de identificar - mesmo porque não se tratam de objetos imóveis e engavetados, e sim de relações que se estabelecem e fluem em um contexto globalizado, sem rostos específicos -, mas com expressões e características, às vezes, repetidas, já apresentadas no passado, na presença e ação de grupos – religiosos, profissionais, entre outros, no Brasil.

Ao buscar as relações e motivações neste cenário de conflitos sociais, atenta-se, primeiramente, ao discurso do Estado ao apresentar a Reforma do Ensino médio. Depois de apresentada, na seção anterior, a Reforma do ensino médio, busca-se, brevemente, agora, algumas justificativas e perspectivas colocadas pelo Ministério da Educação em diálogo com a população alvo, que são os estudantes, de modo que é possível identificar, também, estratégias.

Ainda que, nesta pesquisa, a observação em torno da discussão da Reforma do Ensino Médio e da disputa de discursos que buscam legitimá-la ou não se dê, especificamente, no

espaço da audiência pública, esse debate não ocorre apenas no espaço/tempo deste tipo de evento, mas também em *sites* - oficiais ou não -, em portais de notícias, redes sociais, vídeos e propagandas.

Buscando mapear o debate no *youtube*¹⁰, *site* pelo qual diferentes pessoas - que podem ou não estar representando setores específicos da sociedade - contribuem com opiniões e argumentos não só sobre a reforma, mas também sobre diversos temas que envolvem política, foram encontrados, na conta do Ministério da Educação, vídeos curtos, tendo alguns deles os seguintes títulos: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!”, de dezembro de 2016; “O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!” e “Com o Novo Ensino Médio você pode decidir o seu futuro!”, ambos de janeiro de 2017, cujos elencos são compostos por jovens na escola, buscando que haja, entre os vídeos e o público alvo, uma identificação. Alguns trechos de diálogos presentes no conteúdo seguem. Ressalta-se, nesses trechos, o convite para participar da discussão no contexto do site:

Com o novo ensino médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mais de acordo com o que a gente quer mesmo [...] A proposta é baseada na experiência de vários países, que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade. [...] No novo ensino médio, o conteúdo obrigatório que é essencial para a formação de todos vai continuar existindo. Ele vai ser definido pela Base Nacional Comum Curricular. O mais importante é que vamos ter a liberdade de escolher quatro áreas de conhecimento para poder nos aprofundar nos estudos, tem linguagens, matemática, ciências humanas ou ciências da natureza, tudo de acordo com os meus sonhos e que eu desejo para meu futuro. [...] E tem uma novidade para quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação técnica profissional com aulas práticas e teóricas. Antes quem queria uma formação técnica, precisava cursar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado. A formação técnica profissional vai ser **mais uma opção** para o aluno que concluir o novo ensino médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o ensino médio e receber um certificado do ensino técnico. Novo ensino médio, acesse o site, participe das discussões. Agora é você que decide o seu futuro (MEC, 2017).

É importante lembrar que, alguns meses antes dessas datas, o Brasil era notícia internacional devido às manifestações organizadas por alunos do ensino médio contrários à reforma, como mostram as fotos a seguir. A “Primavera Secundarista”, como o movimento ficou conhecido, ocorreu por volta de outubro de 2016: 1100 escolas, em média, foram ocupadas em 22 estados brasileiros (sendo a maior concentração delas no Paraná), de modo que sua dimensão e relevância não podem ser ignoradas.

¹⁰ site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários por meio da internet (www.youtube.com)

Figura 1



Retirada de: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/10/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo-7416>

Figura 2



Fotografia de Leandro Marques, retirada de: <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/10/primavera-secundarista-leva-5-mil-manifestantes-as-ruas-de-curitiba/>

Muitas são as notícias sobre tais ocupações, o que demandaria uma pesquisa paralela com um recorte específico no tema, mas é importante, mesmo que brevemente, pontuar o ocorrido, para se ter uma perspectiva de que, neste sentido, a criação e a divulgação de tais vídeos podem ser lidas como uma maneira de dialogar com estes jovens em uma tentativa de convencê-los sobre os benefícios da medida, tratando-se de uma estratégia, visto que o cenário era de insatisfação entre os estudantes.

No portal do Ministério da Educação¹¹, que dispõe de informações e notícias relacionadas à educação do país, também foi encontrada uma sessão de “perguntas e respostas” sobre o novo modelo de ensino, no qual estão publicadas as dúvidas mais comuns sobre a medida e as respostas dadas pelo Ministério. Segundo o site, a lei da reforma, de nº 13.415/2017, oferta “diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, com os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Os objetivos são “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (MEC, s/d). Ainda, segundo a sessão de “perguntas e respostas”,

O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o **protagonismo juvenil** na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual (is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem. (MEC, 2017)

Na audiência pública, realizada em 11 de maio de 2018, em Florianópolis, sobre a terceira versão da BNCC, objeto desta pesquisa - portanto, evento passado um ano das publicações do MEC e quase dois das ocupações do movimento estudantil -, aparece uma fala de uma jovem do movimento¹², Ana Clara, questionando a ideia de protagonismo juvenil no processo de discussão da reforma do ensino.

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/>

¹² É importante ressaltar que, devido à Região Sul ter originado as manifestações contra a MP da reforma, a participação de apenas dois alunos entre mais de 50 participantes da audiência, pode ser considerada pequena, mas torna-se compreensível quando consideramos que tal feito demanda deslocamento, disponibilidade financeira e tempo a depender de onde moram os interessados. Além disso, a estrutura do evento sustenta um número limitado de pessoas - cada região brasileira, que envolve, no mínimo, três estados, teria apenas uma audiência, portanto, muitas pessoas para pouco tempo de fala, o que resultou na determinação de, teoricamente, três minutos reservados a cada um. Na prática, alguns ultrapassaram e outros não o preencheram todo, tendo ocorrido, na maioria, a primeira opção.

Ana Clara¹³, uma das participantes que, sendo estudante, citou o movimento estudantil como grupo do qual faz parte, compartilhando de sua perspectiva, afirma:

Aqui já ouviu bastante falar de participação da juventude, de participação ativa das tomadas de decisões, entretanto, quando nós tentamos ser ouvidos e temos esse anseio, nós somos silenciados. Construimos o maior movimento estudantil da história da humanidade, em 2016, e as nossas pautas não foram ouvidas. Muito se falou, aqui, sobre a reforma do ensino médio – que, com o perdão da palavra, eu chamo de reforma do ensino médio - e da PEC 241, atual 55 e, também, da lei da mordada ("escola sem partido").

O que se percebe é que, enquanto o MEC busca associar o protagonismo à opção de escolha de áreas por parte do aluno, de acordo com suas pretensões futuras, na concepção do movimento estudantil o protagonismo teria de vir antes, na construção da proposta.

Este contexto faz parte de um marco histórico no país, que é não só a reforma do ensino, mas um conjunto de práticas que vem sendo implementadas após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016. Em algumas falas se evidencia o questionamento da legitimidade do governo e suas medidas. São várias percepções dialogando, discutindo e agindo em torno de um tema, estabelecendo um conflito social.

Thompson observa que, no processo histórico, entram em cena muitas determinações, especialmente as da ação humana, pois, afinal, é pela práxis, pela capacidade de agir/pensar/agir, ou seja, pela própria agência humana que se dá a possibilidade de criação e recriação da realidade humano-social (TIRIBA, 2014). Desse modo, a história é lida como um processo estruturado, a qual tem como base relações sociais de produção que são hegemônicas em determinados tempos/espacos históricos e, para compreender tais relações, não se deve desconhecer ou desconsiderar as determinações econômicas que ocasionam um modo de produção hegemônico.

Como foi visto no ítem, O Ensino Médio no Brasil, muitos órgãos externos influenciaram a organização do sistema educacional brasileiro, ou seja, as relações econômicas e modo de produção, como definiu Thompson, não poderiam e nem poderão, nesta reforma atual, serem desconsideradas ao se analisar o conflito estabelecido.

É importante ressaltar que, para o autor, o conflito integra a cultura. Sendo assim, nas discussões que envolvem a escola/universidade, por ser mediação tanto da classe trabalhadora quanto do capital, ela, escola/universidade, pode ser vista como arenas de luta. Nelas seus

¹³ Não foi possível investigar outras características. Em sua vez de falar, foi chamada pelo microfone por seu primeiro nome, não identificando sua instituição de ensino, então é provável que tenha se inscrito individualmente, mas pressupõe-se, pelo contexto do movimento estudantil, que seja de escola pública, na fase de Ensino Médio.

protagonistas históricos tomam lado, seja por coerção e consentimento, seja por resistência contra-hegemônica (THOMPSON, 1981).

A questão da hegemonia é resgatada da teoria gramsciana por Thompson:

Com a preocupação de inserir a cultura na arena da luta de classes, o historiador inglês encontrou sua melhor inspiração em um conceito desenvolvido por Antonio Gramsci: hegemonia. Afinal o desafio a que se propunha era justamente o de tentar desvelar manifestações da luta de classes no contexto pré-capitalista, o que o levava a estudar tanto as estratégias político-ideológicas que sedimentavam a dominação de classes – o paternalismo – quanto as manifestações da resistência dos subalternos, ainda que não sistematizadas em termos de uma consciência madura (MATTOS, 2012, p. 196)

Assim, nos espaços da audiência, identificam-se discursos que lutam em prol de uma causa em comum e também discursos que denunciam possíveis intenções vindas do outro lado desta arena, portanto investigar a qual categoria da sociedade os participantes se identificam se torna importante para a compreensão de seus argumentos e, conseqüentemente, de que maneira ele se organiza, se insere e utiliza as ferramentas necessárias para por em execução suas estratégias, não só referentes ao presente, mas à sua posição histórica na constituição de espaços como este.

Para pensar a disputa que compõe um espaço social e de discurso, Bourdieu diria que é importante não apenas olhar para ele, mas para a sua volta, pois “para compreender as interações entre pessoas ou explicar um evento ou fenômeno social não era suficiente olhar o que era dito ou o que acontecia. Era necessário examinar o espaço social onde as interações, transações e eventos ocorriam” (BOURDIEU, 2006, p 95)

Por este lado, o foco de perspectiva de Thompson será diferente. Thompson procura enxergar na historicidade a constituição dos sujeitos, suas maneiras de compartilhar a cultura e experiência enquanto trabalhadores, o que leva à construção de identidade, portanto é importante a observação da história.

Ambos vêem uma estrutura, de certo modo, dominante e creem na capacidade de ação, mesmo que o potencial de agência seja visto com graus diferentes de possibilidade de transformação.

Encontram-se, nas falas, o aspecto do caráter desigual que a estrutura do sistema educacional reproduz, não inconscientemente, por meio da ideologia e códigos de acesso, os quais Bourdieu (1998) denuncia e, não dissociado disso, a imposição de ideologia hegemônica, ao qual Thompson (1981) resgata para pensar, também, a escola, a sociedade e o conflito de classes.

É interessante relatar que, nas próprias audiências públicas, observa-se que palavras como conflito, disputa ou guerra, aparecem na fala de alguns participantes, inclusive por uma

das conselheiras do Conselho Nacional da Educação, Marcia Ângela, da qual, em maio de 2018, Florianópolis, na primeira audiência, destacou-se a seguinte frase:

o conselho não é uma entidade abstrata que paira acima de. Ele faz parte, então, da sociedade, e faz parte das **disputas** que estão presentes na sociedade. Inclusive, acho que demonstra isso no processo de discussão e aprovação da BNCC do ensino infantil e fundamental.

Ou seja, o conselho também está sendo lido assim por uma parte daqueles que estão partindo de uma perspectiva “interna” e “externa” ao mesmo tempo, visto que além de estar ali como membro, perpassam outros espaços e tem sua própria identidade.

Além de Marcia Ângela, o conselheiro e também presidente da Comissão, César Callegari, na última fala, afirma:

Eu gostaria de dar minhas opiniões, mas não vou fazer isso, as quais, aliás, os conselheiros conhecem muito bem [...], que são fortemente restritivas à lei da reforma do ensino médio, que vai ganhando contornos, agora, com a apresentação pelo MEC da sua proposta de base nacional comum curricular, mas não vou cansá-los, aqui, com minhas opiniões. Em outras **trincheiras** eu não tenho cansado de dar o **combate** a esses equívocos, e vou continuar a fazer, mas, na condição de Presidente deste colegiado, me cabe exercer mais um papel de coordenação em nome do conjunto.

Ao longo da audiência, obviamente, alguns temas têm maior destaque devido a frequência com que aparecem. Serão discutidos dois dos mais aparentes em relação à nova configuração do ensino. O primeiro, nomeado *conteúdo*, aparece em momentos que envolvem a divisão por itinerários, as disciplinas, a própria base em relação ao ensino médio. O segundo se refere à *legitimidade* que, em diversos momentos, é, ainda que indiretamente, colocada em pauta.

As necessidades trazidas pelo novo modelo de configuração da sociedade resultaram em um novo modelo de estruturação do currículo, que desencadeou, como é hoje, em conteúdos do ensino. Desta maneira, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo curricular da educação escolar em todas as modalidades e níveis (SAVIANI, 2016), o que gera preocupação e demandas na sociedade como um todo. Determinar as formas e conteúdos que as próximas gerações desenvolverão enquanto seres agentes e pensantes é de grande responsabilidade e desperta interesses em vários segmentos, colocando pessoas e instituições em um espaço de conflito e disputa.

O tom de análises da discussão realizada passa pela perspectiva de que o espaço nos quais as definições e projetos para o currículo – e a educação, de modo geral -, é um espaço no qual há disputas, há grupos que trabalham na construção de uma linguagem comum e, conseqüentemente, na formação de uma identidade coletiva que leva a formas de engajamento. Neste caso, o espaço trata-se de uma audiência pública. Tais espaços existem, justamente, para

lidar com temas não consensuais, que demandam construções coletivas essenciais para o progresso da sociedade. Nessas construções coletivas espera-se que vigore a legitimidade. A legitimidade, a partir de Habermas (1987) não é um dado estático: é um processo de comunicação interativo que busca o entendimento em direção a uma questão.

Sabe-se, não só devido à função da audiência pública, mas a um contexto muito maior que envolve a educação, já discutido, que, além da reforma, o currículo também já é, por si, um território de disputas (ARROYO, 2014), pois toda mudança de currículo - assim como a organização e estrutura escolar - faz parte da política de desenvolvimento de um país, o que exige coerência e articulação com o objetivo traçado. Tal fato, segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), evidencia por qual razão a elaboração do currículo está ganhando centralidade nas reformas educacionais, em especial na América Latina. Para os autores, isto já era evidente nas reformas curriculares nos anos 1990/2000, com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior e os instrumentos avaliatórios da educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos e o Programa de Avaliação Institucional.

Ainda que, no Brasil, os governos tenham focado planejamentos curriculares, nas décadas finais do século XX, as reformas, mais especificamente as de 1960 e 1970, “fracassaram”, segundo a maioria dos estudos sobre o tema (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000). A ausência de financiamento para a manutenção e investimento e a falta de políticas para formação de professores são apontadas como causas dos fracassos demonstrando, para os autores, que essas construções de currículo têm se caracterizado, ao longo do tempo, como programas de governo, ou seja, com origem e fim limitados pelos mandatos.

Para Silva, Neto e Vicente (2015), a educação deveria ser uma política pública de Estado. Em estados democráticos como o Brasil, nas últimas décadas, as políticas educacionais são disputadas pela complexa diversidade e dinâmica da estrutura social do país, pairando, assim, dúvidas de como conciliar tantos interesses diferentes. Segundos os autores, idealmente, a saída seria abranger a todos diante deste conflito que envolve disputas pelos sentidos das políticas e dos currículos formais (SILVA; NETO; VICENTE, 2015).

Porém, diante da construção de um currículo, se estabelecem conflitos que podem envolver grupos sociais que, a princípio, não entrariam na disputa, mas que, em razão moral ou utilitária, acabam tomando posição diante do embate coletivo (SANTOS, 2014). Em relação às posições, é importante lembrar que não devem ser descartadas as possibilidades de

manipulação, no sentido de que há inúmeras estratégias de pressão sobre determinadas medidas, em favorecimento ou não de projetos de sociedade, segundo o interesse de setores distintos.

Após pontuar esses aspectos, pode-se entender que, com rupturas de governo, a educação passa por mudanças ideológicas que interferem na organização e no papel da escola diante de um projeto de desenvolvimento nacional que não necessariamente decorre de aspirações nacionais coletivas, havendo possibilidade de decorrer de pequenos grupos ou até de propósitos internacionais, perspectiva que aparece, conforme se observa, em vários posicionamentos que questionam a organização ou o conteúdo do novo currículo.

3.2- Participantes da audiência: características sociodemográficas e posicionamento em relação à BNCC

A Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – Florianópolis / SC referente à Região Sul – Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná – foi realizada em Florianópolis em 11 de maio de 2018. O edital de chamamento (que se encontra integralmente em anexo IV, na página 161) para a audiência foi publicado, em 9 de abril, no site do Ministério da Educação. Afirmava que o objetivo da audiência seria colher contribuições “para a elaboração da norma instituidora da base nacional comum curricular do ensino médio”. Foram abertas 400 vagas para a participação dos interessados e representantes de “entidades especialmente convidadas”. A reunião seria realizada das 9h ao meio-dia e das 14h às 17h. As despesas deveriam correr por conta dos participantes.

A Região Sul, segundo dados do censo de 2010 realizado pelo IBGE, tinha uma população de aproximadamente 30 milhões de habitantes, dos quais 38% no Rio Grande do Sul; 24% em Santa Catarina; 38% no Paraná. O Índice de Desenvolvimento Humano da Região Sul era 0,774, em 2010, superior ao do Brasil que era de 0,699. Dos Estados, o maior IDH era de Santa Catarina (0,774), seguido do Paraná (0,749) e do Rio Grande do Sul (0,746). O IDH sintetiza indicadores de extensão de vida, de escolaridade e de renda. O desenvolvimento humano é definido como expansão da liberdade. Liberdade, por sua vez, é definida como capacidade de fazer escolhas. Considera-se que as pessoas expandem essa capacidade vivendo mais, sendo mais informadas e tendo mais renda (Amartya SEN, 1993)

As informações sobre os participantes da audiência foram obtidas, como já descrito, no site do Ministério da Educação. De um lado, estavam os participantes da mesa coordenadora do trabalho: representantes do Ministério da Educação e dos governos estaduais. De outro, os participantes da sociedade, professores e pessoas vinculadas a instituições. Essas informações

– o nome e a condição do trabalho ou a instituição à qual se estava vinculado – foram encontradas no registro das falas. (Anexo III) Não havia informações se todos os participantes representavam a instituição. Essa informação aparecia na fala de cada um. O nome da instituição foi usado como indicador da área de formação e de interesse do participante. A informação sobre o Estado de pertencimento aparecia na fala do participante quando ele se apresentava ao microfone para sua manifestação. O Estado do qual essas pessoas provinham foi indicado também pelo nome da instituição. Quando isso não era possível, recorreu-se também à Internet.

.***

A mesa de abertura era constituída por nove pessoas, representantes de diversas instâncias do Ministério da Educação e de Santa Catarina. Assim foram identificadas: **Conselheiro Eduardo Deschamps** – presidente do Conselho Nacional de Educação; **Ricardo Coelho** - diretor da secretaria executiva representando o Ministério da Educação; **Oswaldir Ramos** – presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, vice-presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – região Sul; **Simone Schramm** – secretária de Estado de Santa Catarina, representando todos os secretários de educação presentes e o Conselho Nacional de Secretários de Educação Consed; **Deputada Luciane Carminati** - presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, representando o deputado Aldo Schnaider, da ALESP; **Mauricio Fernandes Pereira** – secretário de educação do município de Florianópolis, representando Jean Loureiro, prefeito de Florianópolis e representando, também, a UNDIME de Santa Catarina; **Conselheiro Cesar Callegari** - Presidente da Comissão Bicameral que trata da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação; **Maria Clara Schnaider** – reitora do Instituto Federal de Santa Catarina representando todos os institutos federais de educação; **Marcos Tomazi** – reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina, representando todas as universidades públicas; **Celio Simão Martignago** - reitor da Unidavi-Universidade do Alto Vale do Itajaí. Alguns destes participantes se pronunciaram, destacando perspectivas em relação ao objetivo da audiência e à própria configuração e conteúdo da BNCC.

O primeiro pronunciamento foi do Conselheiro Estadual de Educação de Santa Catarina que ressaltou que o motivo de estarem todos reunidos seria o compromisso e responsabilidade da construção, junto à sociedade civil, de uma base mais conectada à realidade e continuou:

O CNE quer ouvir hoje o que a Região Sul tem a dizer a respeito da primeira BNCC do ensino médio. É pertinente dizer que a BNCC tem por fundamento legal a constituição federal, a lei de diretrizes e bases da educação e o PNE 2014, logo, a

abertura que nos é dada, não é apenas fruto do desejo e da convicção de algumas pessoas, mas uma determinação legal. Por isso estamos hoje aqui, para colaborar com a construção de mais um capítulo deste processo. O segundo e grande momento será o da implementação da BNCC no cotidiano escolar. Nele, o papel preponderante passará a ser dos gestores, dos docentes e dos integrantes do corpo discente, assim como das famílias. Conclamamos a todos pois temos o dever de somar para concretizar essa ideia que não tem cor partidária. Trata-se de uma política de Estado que visa oportunizar uma melhor educação aos jovens brasileiros, propiciando um ensino mais igualitário onde todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. (Conselheiro Estadual de Educação de Santa Catarina)

No discurso seguinte, da deputada Luciane Carminati, de Santa Catarina, encontram-se críticas ao documento da BNCC:

Quantos, de fato, daqueles deputados, são educadores que entendem de currículo, de educação, que tem o pé na escola, que vivenciam as dores e as dificuldades de quem faz, do dia a dia? Segundo aspecto que eu quero trazer aqui é que a base precisa ser discutida no contexto da política educacional. [...] eu quero discutir uma educação total integrada e que forme o ser humano na sua integralidade, por isso meu pedido aqui, como presidente da comissão de educação desta casa, é a revogação da lei do ensino médio. Não dá para manter essa lei, nós temos que revogar essa lei e discutir com quem entende de educação. (Professora e Deputada Estadual Presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Santa Catarina)

Simone Schramm, secretária estadual de Santa Catarina, ressaltou os valores que, para ela, orientam a BNCC:

É um prazer recebê-los aqui na Assembleia Legislativa de Santa Catarina no auditório Antonieta de Barros, na verdade é uma feliz coincidência. A história dessa ilustre catarinense é uma inspiração bem-vinda aos propósitos desta audiência pública. [...] assim como Antonieta, sejamos visionários e audaciosos, esqueçamos as probabilidades de insucesso e nos dediquemos à construção de um futuro melhor para a educação dos nossos jovens. Este é o objetivo da primeira audiência pública da Base Nacional Comum Curricular etapa ensino médio. Este é o trabalho que temos a fazer [...] Entendemos a BNCC como instrumento de justiça social e, neste sentido, ela deve assegurar a todas as crianças brasileiras, independente da origem do seu nascimento ou da escola que frequentam, o direito de aprender os saberes essenciais reafirmando o compromisso de buscar um país mais igualitário e desenvolvido. A Base Nacional Comum Curricular é uma ferramenta para assegurar que os jovens ingressem, permaneçam e alcancem o sucesso escolar. Esse é o nosso desejo. Como secretária do estado da Educação, sou otimista quanto à capacidade de transformação da educação e termino minha sala desejando que a voz dessa plenária se pronuncie com ética, seja ouvida com respeito como esta ocasião exige, para que juntos possamos escrever uma BNCC à altura da educação que os jovens brasileiros merecem. (Simone Schramm – Professora e Secretária Estadual de Educação de Santa Catarina, representando todos os secretários de educação presentes e o Conselho Nacional de Secretário de Educação Consed)

O Conselheiro Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Educação, que havia sido Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina, ressaltou a finalidade do documento, os objetivos da audiência pública e a expectativa em relação a ela.

O conselho precisa ter um retorno da sociedade brasileira acerca das suas impressões em relação ao conteúdo dos documentos que nós temos em mãos, para que, posteriormente, possamos fazer o devido aprimoramento desse documento junto com o seu autor, que é o Ministério da Educação. Na sequência, também elaborar aquele

que é o documento de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, os documentos que são o parecer - elaborado pelos dois relatores - e a resolução que vai normatizar a aplicação da BNCC, normatizar sua aplicação que depois demandará uma integração do trabalho a ser realizado pelos conselhos estaduais de educação, pelos conselhos municipais de educação, pelas universidades formadoras de professores, pelas escolas, pelos gestores escolares, pelos professores, pelos estudantes que devem ser, em última instância, os beneficiados pelo documento que estamos aqui discutindo. Quero recuperar isso, que é o espaço de escuta. Não haverá nenhum tipo de censura em relação às falas. Obviamente há um tempo limite. (Conselheiro Eduardo Deschamps – Professor e Presidente do Conselho Nacional de Educação)

O Conselheiro Cesar Callegari - Presidente da Comissão Bicameral que trata da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação, ao dar início à audiência pública, se referiu à desigualdade social no Brasil e associou a definição de uma base curricular comum como uma maneira de contribuir para a igualdade na educação:

[A BNCC] É uma demanda da sociedade brasileira, e já há bastante tempo. De alguma maneira, ela é referida na constituição de 1988, depois retomada na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata explicitamente da referência de uma base e, mais recentemente, a partir das movimentações das Conferências Nacionais de Educação, além do PNE, que fala e determina a construção de uma BNCC, e fala mais, uma BNCC como a expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em toda essa trajetória, o comum é a constatação de que talvez um dos principais berços da desigualdade social e econômica no Brasil é o que reside na desigualdade da Educação. A ideia de Base Nacional Comum sempre foi, e ainda o é, na condição agora de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, uma luta, uma contribuição para que nós possamos estabelecer uma base para equidade educacional, de forma que crianças, jovens e adultos que dependem da educação oferecida em escolas públicas e privadas possam ter a oportunidade de realizar esses direitos. E, na medida em que se fala em direitos de aprendizagem, fala-se também em deveres de ensino e de proporcionar a educação, deveres de Estado, da sociedade, dos educadores. Enfim, este é o espírito geral da Base Nacional Comum Curricular como uma demanda necessária num país desigual. Como qualquer questão de natureza curricular é um campo de disputa, evidentemente. (César Callegari, Sociólogo e Presidente da Comissão Bicameral que trata da Base Nacional Comum Curricular no Conselho Nacional de Educação)

Ao término da reunião, César Callegari¹⁴ apresentou a mesa dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.

Na fala de César Callegari para apresentar os conselheiros, vale a pena destacar 1) os conselheiros representam diferentes entidades da educação nacional e foram por elas indicados;

¹⁴ Em 29 de junho de 2019, César Callegari renunciou ao cargo de presidente da Comissão Bicameral da BNCC. O responsável para liderar as discussões ficou Eduardo Deschamps. Para Callegari, em carta de renúncia, a organização por áreas de conhecimento exige um detalhamento maior de seus elementos que a proposta pelo Ministério da Educação, que seriam “platitudes e generalidades”. “Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acrílicos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país?”. SEMIS, Lais. Nova Escola. 02 e 03 de julho de 2018. <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>

2) o Conselho é um órgão de Estado e não de governo, o que garante a independência face aos governantes; 3) as opiniões emitidas pelos conselheiros não representam uma posição do Conselho.

Presidente da Comissão da BNCC Cesar Callegari: O Conselho Nacional, assim como uma assembleia legislativa ou uma câmara dos deputados, é um órgão colegiado. As decisões e a posição de um Conselho Nacional da Educação são tomadas, finalmente, no voto e nós, nesse voto, perdemos, ganhamos, enfim, cada um tem a sua posição, sempre lembrando que todos os conselheiros aqui presentes vieram ao Conselho Nacional de Educação a partir de indicações de entidades representativas, várias entidades, diferentes entidades representativas da Educação Nacional. Por isso o conselho é um órgão de Estado. As manifestações são absolutamente livres dos conselheiros, nem poderia deixar de ser. Elas, entretanto, não apresentam ainda uma posição do Conselho em relação à base, porque isso vai amadurecendo e, ao final das contas, no momento em que se tiver maduro para um processo de deliberação e votação, será votado, emendas serão apresentadas, haverá emendas vitoriosas, posições vitoriosas e posições minoritárias. Isso é próprio do processo representativo democrático. O importante é a participação de todos e esse é o sentido maior dessas audiências públicas

O Conselheiro e relator José Francisco Soares, doutor em Estatística e professor emérito da UFMG, destacou dois problemas centrais na proposta: 1) a educação básica é educação escolar, portanto, não pode ser à distância; 2) os itinerários, peça central da proposta, só podem ser construídos em cima de uma formação básica comum..

Conselheiro e Relator José Francisco Soares: Eu queria começar dizendo a enorme dificuldade que nós estamos enfrentando como país para tratar de alguma coisa que é tão importante em um momento que nós estamos tão divididos [...] nós concordaríamos com uma coisa. Se eu dissesse que todos têm direito a uma educação de qualidade, eu tenho quase certeza que nós concordamos com esse anunciado muito geral, mas eu quero sublinhar primeiro a palavra qualidade. A nossa educação de hoje não é de qualidade por dois motivos: primeiro, ela não é uma educação que dá condições à criança e ao jovem de funcionar na sociedade, de ser feliz, (de acordo com) os três princípios que estão na Constituição: o pleno desenvolvimento da pessoa humana, a inserção na cidadania e o trabalho. E, além disso, é profundamente desigual: há vários estudos mostrando como essa educação brasileira é uma educação que consegue dar oportunidades para muito poucos. A educação é uma responsabilidade inalienável do Estado. [...] a proposta que está em discussão é uma proposta que nos chegou. [...] o projeto que nós recebemos tem duas armadilhas que são muito importantes. Primeiro, a questão da educação à distância. O conceito de educação à distância tal como está colocado não pode estar no ensino médio porque este é educação básica, portanto, educação escolar [...] A segunda armadilha é a questão dos itinerários, [...] nós precisamos dizer que é em cima de uma formação básica comum que se construirão esses itinerários. Mas isso não está colocado. Então aí há uma dificuldade grande a ser enfrentada.

Para a Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, da área de Educação, a base que parece vir vai contribuir para aumentar a desigualdade no país.

Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar - O Conselho Nacional de Educação não é uma entidade abstrata que paira acima de. Ele faz parte da sociedade. Ele faz parte das disputas presentes na sociedade, inclusive, eu acho, demonstra-se isso no processo de discussão de aprovação no Conselho da Base Nacional Comum de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, em que três conselheiros presentes nessa mesa foram contra. [...] esse documento do Ministério da Educação, que está aqui entregue e discutido, é um documento que na minha visão, enquanto educadora, não corresponde a uma mudança necessária para o ensino médio, considerando toda a educação básica. Então eu tenho uma crítica profunda em relação a esse documento e eu fiquei muito satisfeita porque a maioria dos pronunciamentos aqui apontaram fragilidades e problemas que essa base traz. Uma coisa que me toca muito é a ideia de que venha uma base para educação média que vá concorrer e contribuir para aumentar as desigualdades nesse país.

O Conselheiro Alessio Costa Lima, titular da UNDINE – União Nacional dos Dirigentes da Educação, não destacou nenhum ponto substantivo do documento em discussão, mas valorizou o processo de discussão.

Conselheiro Alessio Costa Lima: Algumas pessoas vieram e deram seu recado, mas não ficaram para ouvir o recado do outro. [...] gostei muito do que foi colocado, elas trazem elementos importantes sobre posições que, com certeza, assim como nas discussões da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram fundamentais para que a gente retomasse dentro do Conselho de Educação alguns pontos em que pairam algumas críticas de que nada mudou, que a gente aprovou o documento que veio. Não é bem verdade. O documento que chegou da base do ensino fundamental na educação infantil e o que foi mandado e homologado foi outro. Tiveram muitas mudanças [...] E a gente percebe a diferença da importância de se ter no debate a participação das universidades que a gente não teve com a mesma ênfase nas outras audiências, e aqui a gente teve a representação das universidades debatendo, colocando suas posições. É importante porque nós somos formados por essa universidade. É importante ter a leitura, o que pensa a universidade e o que ela defende, assim como as instituições que a representam. [...] ressalto como importante e diferencial nessa audiência os estudantes, até mesmo pela característica dessa etapa da Educação Básica, o estudante ter condição de opinar. E é válido nós escutarmos o que vocês pensam, quais as expectativas de vocês em relação ao desenho do ensino médio que realmente atenderia ao desejo em relação à sua formação [...] a gente percebe agora, ao discutir a base do ensino médio, de um refinamento maior na relação dela com o texto da Reforma do Ensino Médio, algo que nós devemos - acredito que os demais devem ter a mesma compreensão - discutir só a base já que nós temos a Reforma do Ensino Médio que foi aprovada tão recentemente, ambas estão muito imbricadas.

A Conselheira Malvina Tânia Tuttman, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fazia parte da Câmara de Educação Básica do Conselho. Destacou vários pontos críticos do documento entre os quais: 1) o documento apresentado no momento é muito distinto do que foi aprovado anteriormente; 2) o Conselho Nacional de Educação não é elaborador de documentos como o que foi apresentado: o conselho é órgão normativo.

Conselheira Malvina Tânia Tuttman: Nós fazemos parte desse conjunto de três conselheiras professoras que pediram vista do primeiro conjunto do documento apresentado, por discordar de algumas questões, entre elas a questão do entendimento do que é efetivamente um processo participativo. [...] houve sim uma quebra importante entre a estrutura que foi apresentada e aprovada e a estrutura que nos é

mostrada neste momento. [...] O Conselho Nacional de Educação tem como função, como já foi dito anteriormente, a normatização. Ele não é elaborador de documentos dessa natureza, ele elabora pareceres e diretrizes. [...] uma Medida Provisória em Educação é inadmissível completamente - ele já começa completamente enviesado a partir desta medida provisória, que se transforma, a partir disso, na elaboração, que é base para um documento que hoje e mais quatro audiências públicas iremos debater. O nosso compromisso é escutar, ouvir verdadeiramente e não selecionar aquilo que nos interessa, este é um momento rico e importante e eu tenho a clareza de que todos os conselheiros do Conselho Nacional de Educação têm em mente o seu compromisso.

A Conselheira Aurina Oliveira Santana, professora do Instituto Federal da Bahia, não destacou nenhuma questão especial, mas se remeteu à experiência que teve com a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental. Acredita que, a partir dessa experiência, vai se ter mais cuidado com a BNCC do Ensino Médio.

Conselheira Aurina Oliveira Santana: Eu acho que a gente tem que agradecer as contribuições, acredito que todas elas serão contempladas, nós temos a obrigação de fazer isso, fazer um estudo das contribuições e ver em que medida a gente coloca no nosso documento [...] Eu sou uma das pessoas que foi contra a forma como foi apresentada a BNCC do Ensino Infantil e Fundamental. Sou orgulhosa disso, e tenho certeza que na educação média a gente vai ter até um pouco mais de cuidado, até porque nós estamos recebendo essas contribuições e teremos um imenso prazer de estar aproveitando todas as contribuições.

Para a Conselheira Nilma Santos Fontaine, Coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, devem ser excluídas algumas possibilidades trazidas pela BNCC: 1) não é possível ensino à distância na educação básica; 2) não são possíveis a privatização e a terceirização.

Conselheira Nilma Santos Fontaine: Eu acredito na educação escolar, a educação escolar se faz com aluno e professor. Ensino a distância não no ensino médio, na educação básica. Então eu vejo o seguinte: essa questão que está colocada de 30% do ensino médio à distância não. A BNCC com reforma de ensino médio com privatização e terceirização também não.

O Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira, doutor em Letras pela USP e especialista em música e História da Arte, é interessado em questões de diversidade cultural e social, o que se percebe nas críticas ao documento.

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira: Há um desperdício de valores, de potencialidades, de capacidades em prol de um projeto que é um projeto sem projeto, porque um projeto que não contempla as suas diversidades, que não contempla as suas potencialidades, as suas diferenças, as suas pujanças e as suas próprias riquezas, para mim, não pode ser um projeto. Então, eu queria dizer que foi um dia de aprendizado e que lá no conselho nacional nós lutaremos para fazer o melhor possível no nosso trabalho.

O Conselheiro Eduardo Deschamps é Doutor em Engenharia Elétrica e professor da Fundação Universidade Regional de Blumenau

Conselheiro e Presidente do CNE Eduardo Deschamps: Não tem como imaginar o debate da Base Nacional Comum Curricular descolado do contexto global do ensino médio, que passa pela Reforma do Ensino Médio a partir de uma modificação da LDB feito pela lei 13.415, e que remete uma série de revisão de documentos normatizadores que o Conselho Nacional de Educação tem, que foram afetados pela legislação, mas que, mesmo que não tivessem sido afetados pela legislação, certamente dado os indicadores que a gente tem com ensino médio brasileiro, precisariam passar por algum tipo de revisão e análise para que a gente possa atualizar esses documentos à luz do que nós temos de desafios que nós temos hoje na escola brasileira [...] Esse documento não é do Conselho Nacional de Educação, é um documento do MEC.

Conselheiro Presidente da Comissão da BNCC Cesar Callegari: Eu gostaria muito mais de estar jogando pelas pontas e na planície do que fazer esse trabalho que eu acho que é importante de procurar coordenar.[...] O meu compromisso e de todos aqui é de fazer com que esse processo que foi claramente explicado por todos, que é o exame de um documento oferecido pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, que isso se faça de maneira efetivamente participativa [...]. ao contrário do que foram algumas coisas ditas aqui, o documento original do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foram substancialmente alterados, algumas coisas para muito melhor e algumas coisas para pior, mas esse para pior e melhor aconteceram, basicamente, pela participação e pressão dos diferentes segmentos da sociedade, isso é, de forma democrática. Esse é nosso compromisso de garantir esses canais de participação e esses instrumentos de participação.

.***

No público, registra-se, pelos vídeos, a participação de 54 pessoas.

Dos 54 participantes, 36 tem indicações, por informações pessoais ou da instituição, sobre o estado de origem; 27 estão vinculados a instituições nacionais. Um apenas não apresenta informações. Dos 36 cujo estado de vinculação é explícito, 17 (47%) são de Santa Catarina; 4 (11%) são do Paraná; 4 (11%) são do Rio Grande do Sul e 1 é de São Paulo, estado que não pertence à Região Sul. (Anexo V, na página 163)

Dos 54 participantes, 63% são mulheres e 37% homens. Na população total da Região Sul, em 2010, 51% eram mulheres: 50,9% no Paraná; 50,5% em Santa Catarina e 51,4% no Rio Grande do Sul. Portanto, na audiência, mulheres são preponderantes. Essa preponderância é acentuada entre professores de educação básica e se dilui em outras categorias, em especial entre os professores de educação superior e entre os representantes das Associações Regionais, Estaduais e Municipais de Educação. Isso indica a distinção sócio-econômica entre professores de educação básica e de educação superior. (Tabela 1) Quanto às Associações, a preponderância de homens vai se concentrar entre os representantes de instituições particulares. (Anexo V)

Tabela 1

Participantes da audiência pública segundo categoria profissional e por sexo/gênero.
Florianópolis- SC. 2018

Categoria	N	Homem	Mulher
Estudante	5	1	4
Professor de Educação Básica (*)	5	1	4
Professor de Educação Superior	8	4	4
Total	13	5	8
Associações Nacionais de Educação em geral (*)	12	5	7
Associações Regionais, Estaduais e Municipais de Ed.	11	6	5
Associação de Educação em Áreas específicas	11	3	8
Outras	3	0	3
Total	37	14	23
Total geral (*)	55	20	35

(*) Uma professora de educação básica é também representante de uma associação nacional de educação em geral e fez duas falas, uma em cada categoria.

Do ponto de vista da escolaridade, infere-se que, exceto os alunos de ensino médio, todos têm nível universitário. Do ponto de vista da faixa etária que todos, ou quase todos, estejam concentrados nas faixas etárias consideradas economicamente ativas e com nível universitário: dos 25 aos 60 anos. Desses pontos de vista, é um grupo homogêneo.

Para começar a organizar e analisar a percepção e a avaliação da base curricular, levantou-se a hipótese de que essas percepção e avaliação derivariam do rendimento salarial. Para testar essa hipótese, analisaram-se as falas e, a partir disso, elas foram classificadas em três grupos segundo a posição em relação à BNCC: contra, a favor e em termos (quando a análise titubeia entre a percepção de pontos positivos e pontos negativos). Para estar a hipótese levantada, compararam-se as opiniões de professores de ensino fundamental com as de professores de ensino universitário pois sabe-se que a diferença salarial entre eles é significativa. A observação das opiniões não permite comprovar essa primeira hipótese. Todos os professores manifestaram-se contra a proposta da base (Tabela 2).

Os representantes das associações de educação nacionais dividiram-se entre as três opiniões. A análise das diferenças de percepção e avaliação levou a que se separasse o grupo dos possíveis representantes das Associações Nacionais de Educação em Geral em dois grupos; (Tabela 2) Os representantes das associações vinculadas aos professores se manifestaram contra. Os daquelas vinculadas à escola, em especial quando o empreendimento escolar era privado e/ou os participantes eram do corpo administrativo, se mostraram mais a favor ou em termos. Isso vai se repetir nas Associações Regionais, Estaduais e Municipais (Assoc.Regionais Est.Mun.) e nas Associação Educacionais de Áreas Específicas.

Tabela 2

Posição dos participantes da reunião quanto à proposta da Base Nacional Curricular-BNCC segundo ocupação/representação. Florianópolis- SC. 2018

Ocupação/Representação	Total	Posição		
		Contra	Em termos	A favor
Estudante	5	5	0	0
Professor Ensino Básico	5	5	0	0
Professor Ensino Superior	8	8	0	0
Assoc. Nac. Ed em Geral 1	5	5	0	0
Assoc. Nac. Ed em Geral 2	7	2	3	2
Assoc. Regionais Est. Mun.	11*	3	6	1
Assoc. Ed. Áreas Específicas	11*	6	4	0
Outras	3*	1	1	0
Total	55	34	12	5

*1 pessoa em cada categoria com asterisco não foi possível encaixar nenhuma posição.

3.3 Justificativas dos posicionamentos

Como se afirmou, as falas dos participantes foram classificadas segundo a posição em relação à BNCC. Três foram as posições: contra, a favor, em termos. Nas próximas páginas seguirão recortados os trechos utilizados na pesquisa para ilustrar o posicionamento. Primeiro serão apresentadas as justificativas dos grupos que se manifestaram contra; na sequência, os demais grupos. Nesses, as justificativas serão subdivididas conforme a posição.

3.3.1- Grupo dos estudantes e professores que, na totalidade, se manifestaram contra a BNCC

Manifestações dos estudantes

Os cinco alunos de ensino médio que participaram do encontro se manifestaram “**contra**” a BNCC, pedindo a revogação, por razões distintas: falta de reconhecimento de que a BNCC expresse a vontade da categoria; falta de conhecimento sobre a questão da maior parte dos estudantes; preocupação de que o tempo integral prejudique estudantes que trabalhem. Essas razões, restrições quanto à condução do processo, tocam nas dimensões de legitimidade e de representatividade da BNCC, portanto, em questões associadas à concepção de democracia.

Restrições quanto à condução do processo

Essa base não representa os professores, não representa os alunos. (Juliana)

A proposta da BNCC deveria ser debatida com a comunidade escolar, pois os estudantes, que são os maiores afetados, são também os que estão menos tendo voz. [...] A BNCC e o ensino médio tempo integral não contemplam estudantes que praticam outras atividades fora da escola e que trabalham, excluindo o período noturno da escola como possibilidade de um ensino. (Lívia)

A reformulação do ensino médio tem que ser revogada, a formulação de texto sobre a educação, saúde e segurança tem que ser revogada. Quero dizer aqui que, primeiramente, o movimento estudantil organizado é contra a reformulação do ensino médio como está prevista. Nós precisamos de uma reformulação, mas uma que seja debatida como foi feito o Plano Nacional de Educação de 2014. (Luiz H. do Prado)

Ocorreram breves diálogos de alunos sobre a BNCC com os estudantes de minha escola e, ao perguntar se eles sabiam o que isto era, a resposta de mais de 350 alunos de Ensino Médio foi a mesma: não sabiam o que era e nem para o que servia. [...] Como falar da BNCC sendo que quem vai praticar a vivência, ser a protagonista disso não está aqui presente e não tem conhecimento disto? (Tamires)

Manifestações dos professores de ensino superior

Os 8 professores de ensino superior se manifestaram “contra” a BNCC apresentada. As razões variam, desde críticas quanto à condução do processo até questões mais pontuais como a referente à extinção de disciplinas. As críticas em relação ao processo expressam restrições quanto à legitimidade na sua condução.

Restrições quanto à condução do processo:

A minha universidade, talvez de maneira muito sensata, decidiu não participar desse programa [que] estava com a marca da BNCC. Era preciso pagar pedágio a BNCC para participar desse programa. Não é desse jeito que se faz currículo, não é destruindo a formação de professores que se constrói currículo. Isso é um equívoco. [...] Estou deixando esse documento aqui para que se tivesse uma ideia do que foi discutido antes com muitas bases, com muita participação das universidades e não esse documento (BNCC) do qual sabemos muito pouco da sua origem. (Pró-reitor da Universidade Federal do Paraná).

O processo de construção da BNCC dá claros indícios de estar pautado em práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, cujos resultados analisados por pesquisas realizadas em países que adotaram políticas semelhantes, evidenciam sua fragilidade e riscos para o desenvolvimento científico-tecnológico e humano de um Estado-nação. Além disso, não se pode perder de vista que a despeito da base ser a mesma, os direitos que a garantem não. Persiste, como aspecto preocupante da BNCC, a constatação de que a proposição da BNCC não elucida e tampouco aponta a possibilidade de solução de problemas cruciais trazidos com a reforma do ensino médio. (Professor da Universidade Federal de Santa Catarina)

Queria denunciar a farsa que vem se constituindo com o processo de construção da BNCC que, supostamente, é participativo e democrático. Na verdade tem por objetivo a legitimação dessa base que é um retrocesso em relação às políticas curriculares e educacionais deste país. (Professora da Universidade Federal de Santa Catarina)

Deparamo-nos com um alinhamento de cima para baixo, que implica, inclusive, no comprometimento da autonomia das universidades na oferta de seus cursos, em especial, os de licenciatura, pois constringe as universidades a formarem profissionais obsoletos e descartáveis em meio a uma perspectiva de rompimento disciplinar e que se alinha à Reforma do Ensino Médio com a figura do notório saber. (Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul)

Restrições quanto às alterações (em especial, limitações) curriculares

Nós rejeitamos toda forma de reducionismo curricular que vem sendo trazida por meio da reforma do ensino médio e da atual proposta de Base Nacional Comum Curricular. Preocupa-nos, pois a base fragiliza as ações afirmativas historicamente construídas pela nossa rede. Ao propor Português e Matemática e centrar-se nestas disciplinas e nessas áreas contradizem a formação omnilateral pretendida pelos Institutos Federais. (Pró-reitor Instituto Federal do Paraná)

Os objetos de conhecimentos definidos são conhecimentos necessários para a formação integral ou serão apenas mais uma nova ilimitada lista de conteúdos? Como não pensar em reducionismo curricular se toda disciplina escolar é historicamente datada, historicamente construída? Se o objetivo foi desenvolver habilidades lógicas, por que não se escolheu a Filosofia ao invés da Língua Portuguesa e da Matemática? Toda seleção de conhecimentos e todo o currículo pressupõe uma organização de tempo e espaço. Como falar de flexibilidade e itinerários formativos quando não se tem escolhas? (Professora da Universidade Regional de Blumenau)

Temos vários aspectos em relação ao documento. Eu vou só indicar os demais aspectos: currículo orientado por um modelo de competência e escola como agência de entregas é um problema muito sério. Outro é a questão do esvaziamento dos currículos, que já apareceu várias vezes aqui (na audiência), especialmente do desaparecimento das ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, a falácia do protagonismo da juventude e o conceito de equidade, que fundamenta essa reforma. (Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul)

A base nos toca profundamente na nossa ação pedagógica cotidiana. Para nossa surpresa e frustração, o texto veio incompleto e contraditório. Incompleto porque, apesar do que a professora falou antes - que teve, sim, diversas contribuições – sim, teve diversas contribuições, mas elas não estão nesse texto, não era esse texto. Nós estudamos, sim, há dois anos, um texto que tinha currículo e tinha conteúdos de todas as áreas do conhecimento e não é este. Portanto, isso nos frustra muito, porque nós precisamos, associadamente, prever e organizar, então os currículos dos ensinos médios dos nossos cursos técnicos, também organizar os cursos de licenciatura. E agora? Não estão andando paralelamente. Os nossos professores estarão sendo formados para uma escola irreal, uma escola que não está mais acontecendo, se é que essa base vai dar conta de atender a essa expectativa da sociedade. (Professora do Instituto Federal Farroupilha)

Eu gosto de chamar atenção para a fragmentação da reforma, a Reforma do Ensino Médio está sendo feita de uma forma separada da discussão da base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, [...] esse é o primeiro problema, e se liga a esse a forma açodada como foi feita a Reforma do Ensino Médio 2016/2017, que criou um clima ruim para o debate atual também da Base. A falta de democratização lá com a MP contamina o debate hoje. O segundo ponto, eu gostaria de colocar o foco sobre os itinerários, porque eles são o específico da reforma, não há itinerários na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Então por que se deve dar importância aos itinerários? (Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina).

Manifestações dos professores de ensino médio

Dos cinco professores de ensino fundamental que participaram foram destacadas quatro manifestações. Das duas primeiras apresentadas, destaca-se a dimensão política; da terceira e da quarta, destacam-se as restrições na formulação do currículo.

O golpe está a galope, assim como foi a galope na entrega da privatização do nosso ensino médio com a reforma aprovada no Congresso Nacional. Toda a oposição dos estudantes, dos trabalhadores da Educação o congresso aprovou e esta base vem para fechar esse golpe na destruição de ensino médio (Professora da Rede Estadual de Santa Catarina).

A base se declara não sendo currículo, mas ela foge da sua responsabilidade e joga essa responsabilidade para os sistemas de ensino. São os sistemas de ensino que vão ter que arcar com essa responsabilidade de dizer o que vai ter que ser feito. Assim sendo, a base é feita para quem? Porque ela não é feita para os alunos e nem para os professores. Então pergunto novamente: para quem? (Professor do Ensino Médio)

E aí me surpreendi com o nível de relevância de alguns componentes curriculares (da base). Como elencar a importância de apenas um ou outro componente curricular. Todos têm sua importância em todos os níveis de ensino da educação, não se pode dizer que, se aprendeu no ensino fundamental, agora, no ensino médio, não precisa mais aprender. São aprendizados diferentes em diferentes fases do ser humano. (Professora da Rede Estadual do Rio Grande do Sul)

Como falar em educação integral sem falar no ensino de Política, História, Filosofia, Sociologia, gênero, religião em suas diferentes manifestações? Como falar em educação integral aliado a uma proposta de base que direciona a um currículo reducionista, fragmentado, que não oferece ao aluno o necessário para o desenvolvimento da principal habilidade que deveria compor o repertório desses agentes? (Professora da Rede Estadual Santa Catarina)

3.3.2- Grupo dos representantes de associações nacionais

Como se afirmou, a partir da verificação de comportamentos distintos entre associações representativas de professores e associações representativas de escolas, as associações nacionais foram divididas nesses dois grupos. Todos os representantes (N=5) das associações vinculadas aos professores se manifestaram contra. Os representantes daquelas vinculadas à escola, em especial quando o empreendimento escolar era privado e/ou os participantes eram do corpo administrativo (N=7), se dividiram nas três posições.

Restrições quanto à condução do processo (portanto, quanto à legitimidade)

A ANPED vem em todos os espaços públicos se manifestando contrariamente a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no caso da base curricular do ensino médio, ciente do seu compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência da educação e da cultura dentro dos princípios de participação democrática, da liberdade

e da justiça social. (Mulher/ ANPED -Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação)

A ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação vem publicamente manifestar sua posição de repúdio tanto ao processo quanto ao conteúdo da base. Lamentavelmente, senhores conselheiros, nada há o que sugerir. O documento que nos foi apresentado pelo MEC é indefensável. Resta-nos apenas pedir que os novos conselheiros sejam sensíveis à voz dos estudantes que foram às ruas e ocuparam as escolas contestando fortemente a Reforma do Ensino Médio em 2016/2017. [...] a suposta liberdade de escolha por parte dos estudantes no que diz respeito aos itinerários formativos é uma farsa. [...] A base proposta rompe com a concepção de educação básica, compreendida como educação integral conforme consta na LDB e na Constituição Federal (Mulher/ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação)

Essa é a estratégia das BNCC: mercantilização do ensino médio seguindo a orientação do bestial ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional 95 acompanhada de outros interfúgios que visam tirar dos nossos jovens a sua formação. A ANFOPE tem um vasto currículo na defesa da Educação Pública, e sente-se autorizada a falar nesta audiência pública que desaprova totalmente a BNCC do ensino médio resguardando o seu direito de elaborar ao longo deste processo, que apenas começa, uma profunda consistência crítica ao documento em discussão. (Mulher/ ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)

Enquanto UNCME, pensamos que esse documento negligencia a formação completa do estudante e se padroniza um currículo apenas para atender o exame. Está centralizado na Língua Portuguesa e na Matemática e não garante o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 205 da Constituição. Dá pouco destaque aos campos humanos e científicos, deixando de estimular o estudante a pensar criticamente e, ao mesmo tempo, respeitar os princípios de igualdade e de direitos humanos. Pensamos que faltou discussão com professores e estudantes, o que pode afetar o trabalho docente e discente por estes não se identificarem com essa construção que está desconectada com a realidade brasileira. (Mulher/ UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais)

Eu procurei nas 154 páginas e nelas não se faz nenhuma referência ao debate da lei 13.415, que é a Reforma do Ensino Médio, que mudou a hora curricular do nosso ensino médio brasileiro. Eu não vi aqui nenhuma referência às atualizações das diretrizes curriculares nacionais que estão no Conselho Nacional de Educação e que não estão nesse debate, porque o CNTE entende que Base Nacional Comum tem que discutir a base, a Reforma do Ensino Médio e esta autorização. Não há como discutir base de forma isolada e fragmentada desta forma. [...] Na Reforma do Ensino Médio que enganou a população e disse que a grade curricular será de 2400 horas para 4200 também diz que é dividida em duas partes: a comum e a flexível. A parte comum é de 1.800 horas nos três anos, não são mais 2400, portanto, uma redução de 600 horas e de 200 horas anuais. [...] Esta base tem que dialogar com essas três questões, não podem ser discutidas isoladamente. Afinal de contas, é uma geração que está em jogo em nosso país. (Mulher/CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)

Do ensino privado destacaram-se dois pronunciamentos: do representante das Escolas Waldorf e da CONTEE-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino).

Enxergamos certa incompatibilidade entre o esforço da construção de uma base curricular e a atual lei de reforma do ensino médio, que nos parece reducionista, nos parece que ela limita bastante as potencialidades e o caminho do ensino médio. [...] Fazemos coro a essa necessidade de repensar essa lei de reforma do ensino médio.

[...] Antecipar para essa faixa etária uma quantidade enorme de escolhas pode ser um exagero de precocização e um caminho para ultraespecialização precoce. [...] Talvez a condensação em áreas precise ser mais bem elaborada para que não se diluam as contribuições de cada ciência, mas para que elas se potencializem mutuamente e não que elas se diluam, esse é um grande risco que a gente encontra na forma genérica com que as habilidades e competências estão sendo retratadas ali. (Homem/ Federação das Escolas Waldorf)

A CONTEE representa um milhão e meio de trabalhadores do setor privado e reafirma que é necessário e urgente desmistificar que o setor privado tem melhores condições de ofertar uma educação de qualidade, haja vista o que ocorre nos processos negociados de cada estado do Brasil [...] Pedimos, sim, que não devemos inventar a roda e pedimos a revogação dessa Base Nacional Comum Curricular no formato que está. (Mulher/CONTEE-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino).

Pronunciamentos que apontam questões mas não se posicionam contra (Em termos)

Gostaríamos de apontar nossa preocupação com os componentes curriculares matemática, língua portuguesa, educação física, artes - que estejam presentes também todo ensino médio, não só na base comum, mas em todo ensino médio, assim como redação. Preocupa-nos também a investigação científica que está ausente, no nosso ponto de vista ela precisaria ser mais reforçada. Não se preocupa com a questão do respeito da regionalidade das escolas, importância das propostas pedagógicas das escolas particulares, e que a seleção também para o ensino superior com relação aos itinerários também nos preocupa e gostaríamos que ela fosse debatida. Por isso, solicitamos, inclusive, uma audiência com o senhor. Agora, acima de tudo, o que nos preocupa é a formação de professores para o itinerário do ensino médio, como é que nós vamos resolver essa questão, como é que vai ficar não só para os diretores de escola mas para os próprios professores? Como é que esses professores poderiam ser formados? Como é que nós vamos aceitá-los, contratá-los e o que nós vamos, de fato, decidir que seria oportuno para os nossos estudantes dentro dos itinerários? (Mulher/FENEP- Federação Nacional das Escolas Particulares)

Pronunciamentos favoráveis

Entendemos ser necessária e urgente a reforma do ensino e, por isso, apoiamos a nova BNCC. O excesso de disciplinas no ensino médio estava realmente levando os jovens a um conhecimento apenas superficial, professores desestimulados e pais descontentes, que formavam um quadro que não era bom para o ensino [...] A nova BNCC necessita também estar em sintonia com a consolidação das leis do trabalho trazidas pela reforma trabalhista que trouxe significativas mudanças na relação de trabalho. O MEC terá que criar políticas de apoio e incentivo, pois, sem a devida atenção a essas diretrizes, o sucesso da implantação da nova BNCC poderá ficar comprometido. (Homem/ CONFENEN - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Particular)

A fundação também faz parte do Movimento pela Base, um grupo de mais de 60 professores, gestores e especialistas em educação, atuando desde 2013 a favor da criação de uma Base Nacional Comum de alta qualidade e sempre em diálogo com os educadores do país. Para nós, essa discussão da parte do ensino médio oferece uma grande oportunidade de mudança, necessária para superar a baixa aprendizagem e alta evasão desta etapa. [...] a base não é currículo, ela precisará ser aprofundada e complementada nos currículos locais, a serem desenvolvidos pelas redes de escolas, como já está acontecendo com a Educação Infantil e Fundamental. No documento em discussão, do Ensino Médio, nós vimos também características positivas, enxuto, abre espaço para as redes interpretarem, e contextualizar em com saberes locais, foca no desenvolvimento integral do aluno, as 10 competências gerais da BNCC, como

empatia, pensamento crítico, e criativo, cidadania e resiliência, já muito importantes nas partes de Educação Infantil e Fundamental ganharam ainda mais destaque, e induz a interdisciplinariedade. (Homem/Fundação Lemann)

Nossa contribuição nessa audiência pública é fruto das discussões dos educadores das escolas católicas do Sul do Brasil. Consideramos que a Base Nacional Comum Curricular preconiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para as etapas da Educação Básica e está em sintonia com o plano nacional de educação que foi outorgado em 2014 e também com LDB. A BNCC integra o estudante por meio educativo do currículo, a vida diária cidadã e uma educação integral e integradora, quanto ao ensino médio, a BNCC coaduna com o ensino e aprendizagem na construção de áreas de conhecimento e suas competências e habilidades específicas descritas no documento norteador. Tem em suas diretrizes combater o futuro desigual oportunizando perspectivas de condições de existência digna com inclusão social, via acesso à educação, a ciência, a tecnologia e a cultura e ao trabalho. [...] Entendemos que a flexibilidade é um excelente diferencial da BNCC, porém é necessário um mínimo de orientação sobre os mesmos. (Homem/ ANEC - Associação Nacional de Educação Católica)

A inclusão da Educação a Distância no processo de ensino médio, se adequadamente planejada, trará uma contribuição expressiva à democratização do conhecimento e a formação integral do ser humano. No entanto, um aspecto fundamental para o sucesso dessa base é uma formação mais profunda e integral dos professores, que são os grandes catalisadores do processo de ensino e aprendizagem seja presencialmente ou seja à distância. Entendemos que ainda falta um plano mais abrangente para essa formação. Particularmente, acredito que, com a implementação adequada, a BNCC tem o potencial de melhorar a educação brasileira. (Homem/ ABED - Associação Brasileira de Ensino à Distância)

Isso vai se repetir nas Associações Regionais, Estaduais e Municipais: a divisão é entre contra ou “em termos”. Há apenas uma a favor, de uma participante com função direta e oficial na construção da BNCC. Houve, também, uma fala não transcrita integralmente devido ao início posterior da transmissão do vídeo, o que tornou impossível identificar uma posição, não cabendo aqui utilizá-la.

3.3.3- Grupo das Associações Regionais, Estaduais e Municipais e das Associações de Áreas Específicas

Pronunciamentos contrários:

Temos que perceber a reforma do ensino médio feita e depois a Base Nacional Comum Curricular, que não foi discutida com toda a sociedade. As escolas foram excluídas do debate, o trabalhador foi excluído do debate, a maioria das organizações sociais também foi excluída do debate. Quero perguntar também: Qual é o sentido da gente discutir a Base Nacional Curricular que não foi perguntada para muitos educadores? (Homem/Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina)

Da forma como ela (base) está tudo pode, pode fazer qualquer coisa [...] Não vamos sair querendo inventar a roda, a roda já foi feita [...] Precisamos avançar na educação, mas sem entrarmos na bobagem de reduzir a BNCC a um celular no Google para os alunos que eles resolvem tudo que eles precisam, é muito mais que isso. (Homem/Conselho Estadual de Educação do Paraná)

O Conselho Municipal de Educação de Florianópolis vem a público manifestar seu posicionamento contrário ao processo de discussão, forma e conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, e vem expressar os argumentos que ancoram essa posição (Mulher/Conselho Municipal de Educação de Florianópolis)

Tudo que é muito é demais, então que a gente também possa observar essa Base Nacional Comum para o ensino médio, essa proposta com esse olhar, as nossas juventudes merecem respeito, mas, principalmente, esse discurso de debates itinerários nós temos que aprofundar e ver se a nossa juventude realmente tem condições de fazer essas escolhas no período que nós vivemos. (Mulher/ UNCME - União Nacional dos Cons. Municipais de Educação - RS)

A BNCC não está desprovida de uma intenção. Então, se ela não está desprovida de intenções, precisamos também considerar todas as discussões que foram aqui colocadas porque entendemos que não temos como pensar a educação de uma forma como os conceitos que estão colocados dentro desse documento de uma forma desvinculado daquilo que ocorre na prática do nosso dia a dia. [...] Nesse processo, acho que é importante dizer que temos uma série de coisas que contribuir, não é só a base, principalmente pensar que nós temos que colocar em pauta a formação dos nossos professores, porque, nesse contexto, talvez as universidades estão aqui representadas, mas não estão na discussão do que pensar, de como formar este professor, pensando sua base lá também. [...] talvez precisemos respeitar e valorizar as particularidades. E, nesse documento, podemos dizer que, em primeiro lugar, há uma fragmentação da Educação Básica, a Reforma do Ensino Médio que vem na contramão do processo, a ausência de um Sistema Nacional da Educação que possa, de fato, assumir as responsabilidades e distribuí-las, políticas públicas que possam acompanhar isso e, principalmente, o direito de uma formação cidadã que estamos percebendo que está na contramão. (UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação –SC)

Pronunciamentos favoráveis:

Eu estou de coordenadora da BNCC do estado de Santa Catarina, isso é de uma grande responsabilidade e, entre as inúmeras atividades que fizemos, não abrimos mão de estudar cada versão que o ministério colocou a público, e não foi diferente com esta versão agora. Quanto à representação, não dá para desqualificar um documento com mais de 2 milhões de contribuições, não dá para desqualificar 27 seminários com 9 mil professores, profissionais das quais 70% estavam em sala de aula, “não é porque eu não participei, que não houve participação”, esta lógica é uma lógica equivocada [...]E quando algumas associações não vieram conosco escrever este documento, nós nos sentimos um tanto quanto abandonados por aqueles que talvez tivessem melhores condições de produzir uma BNCC, que traz, sim, direitos de aprender. Nós olhamos para essa base como instrumento de justiça na educação, obviamente ela não é sozinha. (Mulher/ Secretaria Estadual de Educação Santa Catarina)

Eu gostaria de destacar e enaltecer a importância da inserção do itinerário da educação profissional na Base Nacional Comum Curricular. [...] gostaria de registrar que estamos protocolando um documento elaborado por 3.700 jovens de Santa Catarina que se reuniram em Setembro do ano passado no âmbito do movimento Santa Catarina pela Educação. Discutiram, colocaram suas opiniões, as suas ideias e sugestões de como melhorar a educação e como, também, aprimorar a Base Nacional Comum Curricular. [...] temos a convicção que essas contribuições podem, sim, auxiliar e enriquecer nesse debate. (Homem/Movimento Santa Catarina pela Educação)

Em termos:

As Instituições de Ensino Superior devem pensar e reorganizar a formação inicial dos professores da educação básica por meio de atualização e redimensionamento dos

currículos nos cursos de licenciatura, com base na implantação da BNCC. A formação de professores ainda se concentra na aquisição de conteúdos que devem ser ensinados com base em currículos, disciplinas, sem a adequada e desejável discussão acerca das áreas de conhecimento e dos conceitos das aprendizagens por competências e habilidades. A ausência de uma sintonia fina entre a formação de professores e a operacionalização da Base Nacional Comum pode levar a uma desorganização dos currículos em toda a educação básica no país. Devem ser previstas, portanto, e implementadas políticas públicas que garantam formação continuada dos professores. (Mulher/ Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul)

A construção de uma base é um passo importante para a promoção da equidade, cabe ressaltar que não o único. Sua efetivação articulada a outras políticas públicas poderá contribuir para a garantia do direito de todos e todas estudantes ao acesso ao mesmo conjunto de práticas culturais e conhecimentos cuja transmissão sistemática e com intencionalidade pedagógica é função precípua da instituição escolar. [...] Vemos com preocupação a reforma e a base do ensino médio que, no nosso entender, não podem ser pensados separadamente. Por considerar que a flexibilização curricular para essa etapa, ainda que seja desejável, se feitas em investimentos técnicos e financeiros necessários, pode ampliar, ainda mais, as desigualdades educacionais. É preciso avançar em uma maior e melhor definição dos percursos e itinerários formativos, discernindo sobre o que deve ser obrigatório, comum e diversificado. (Mulher/ CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária - SP)

Finalmente, nós passamos a ter um novo ensino médio. É necessário fazer algo diferente para que tenhamos resultados diferentes. [...] A educação no nosso país tem que ser pensada como questão de Estado independente de quem esteja no governo. Além disso, me preocupa muito a diferenciação e a quem interessa a diferenciação entre escola pública e escola privada. Nós temos que tratar, neste país, a questão da educação como um todo. (Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino – PR)

Associações de Áreas específicas

Os representantes das Associações de Áreas específicas posicionaram-se de acordo com os interesses atuais das áreas. O que marca essa divisão é a situação atual e prevista da disciplina nas perspectivas educacionais. Representantes de áreas que tendem a perder espaço manifestaram-se contrários. É o caso da Sociologia, da Filosofia, da História, da Arte, da Educação Física. Os representantes de áreas que não têm espaço mas buscam conquistá-lo manifestam-se de maneira que se identificou-se “em termos”. É o caso da Computação e do Cooperativismo.

Em termos:

Essa base do ensino médio, na forma apresentada, me agrada, em princípio, porque a gente tem aqui no país uma cultura muito napoleônica, ou seja, no tempo de Napoleão se dizia que tudo vinha de Paris, todas as regras e leis de Paris. No Brasil, a gente adotou essa cultura e tudo vem de Brasília, Brasília decide tudo. E essa base dá uma abertura de uma flexibilização para que os estados e municípios reflitam sobre isso, que nós vamos ter responsabilidades para com esta base [...] Nesta sociedade, para inserir os futuros cidadãos, a SBC tem uma proposta para introduzir Computação na Educação Básica. Os grandes países Alemanha, Estados Unidos, França,

Alemanha, Japão e já incluíram Computação na Educação Básica, inclusive na América Latina como Argentina Chile e Peru. Se nós introduzimos computação hoje na Educação Básica, seus efeitos somente serão observados daqui a 10 anos no mínimo - os alunos, até chegar lá, vão levar um tempo muito grande, tempo necessário para uma nova BNCC. Aí já será tarde demais (Homem/ Sociedade Brasileira de Computação)

Ao mesmo tempo em que a computação pode ser excitante e liberar a nossa criatividade para a gente imaginar e realizar tarefas que até pouco tempo atrás eram ficção científica, a computação pode ser, também, opressora e desencorajadora para as pessoas que não têm a capacitação adequada. Então, as profissões do futuro provavelmente vão envolver habilidades computacionais junto com habilidades sociais, emocionais e criativas. Um estudo da OCDE, que foi divulgado ao final do ano passado, concluiu que, em dez anos, os computadores vão ter habilidades cognitivas equivalentes a 60% da população mundial, 10 anos não são 50 ou 20 anos, significa que o aluno que ingressar hoje no ensino fundamental, quando ele concluir o ensino médio, se ele não tiver uma formação adequada em computação, ele já vai estar à margem da sociedade, tanto para o mercado de trabalho como para vida, porque computação está em tudo [...] A gente está falando aqui de fundamentos da área e não de tecnologia, eu estou falando de compreender os fundamentos do mundo digital, do pensamento computacional para poder viver melhor. O que a sociedade Brasileira da Computação quer é que considere a inserção de habilidades e competências relacionadas à Computação na BNCC, porque atualmente não existe nada, nem no ensino fundamental. Esse documento que é a BNCC vai pautar o futuro do Brasil e não existe previsão de futuro, hoje, que não envolva computação. (Mulher/Sociedade Brasileira de Computação).

Esperamos que os pedidos aqui apresentados tanto da BNCC quanto da lei do ensino médio sejam ouvidos. Ouvir educadores, educandos e sociedade é ser realmente um processo participativo e significativo. Ser significativo é lembrar do fragmento da página 554, que diz que um dos objetivos da BNCC é quebrar os princípios dessa economia que, enquanto produz, reproduz desigualdades. Por isso, reforçamos a necessidade de indicar com clareza o que os alunos têm direito de aprender, entre eles a gestão democrática de seu empreendimento, a educação cooperativa e o reconhecimento da coletividade e protagonismo que o cooperativismo oferece. Incluir cooperativismo nas habilidades e dar ao aluno o direito de conhecer que é só uma possibilidade de gerar equilíbrio econômico e equidade de oportunidades sociais que o nosso país tanto precisa. Que sejam retomados os conteúdos suprimidos que dão bases para a área de ciências humanas e sociais, para que nós possamos formar para um trabalho, mas não esse trabalho que temos referência hoje, um trabalho realmente participativo de gestão democrática. (Mulher/Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo)

O cooperativismo não é citado na Base Nacional Comum Curricular, a cooperação é citada em diversos momentos, mas o cooperativismo inclusive é uma saída para o discurso que muitos apresentaram aqui. O enfrentamento dos problemas que nós temos em relação ao mercado, a geração de empregos e uma educação que, de fato, leve a cooperação das pessoas. [...] Em nome do SESCOOP Nacional, do Sistema OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras, fazemos um pedido de que o cooperativismo seja um tema presente na Base Nacional Comum Curricular, nós entregaremos a nossa proposta para que isso leve a expectativa de transformação da realidade para milhões de jovens no Brasil. O Cooperativismo é, sim, uma saída para o enfrentamento dos nossos problemas sociais e ele nasce nas escolas, nasce com isso sendo dito aos nossos jovens, que é possível transformar a nossa real e fazer com que o país gere empregos, gere oportunidades, seja país mais justo e equilibrado. (Homem/Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo)

Ou seja, a Sociedade Brasileira de Computação foi classificada “em termos” a favor da base, sugerindo a inserção de uma disciplina que contemple à área no currículo escolar, o que ainda não existe. Dessa mesma forma apareceram sugestões de outros

temas a serem inseridos no currículo como o Cooperativismo. Em contraponto, encontram-se alguns depoimentos de representantes que se sentiram ameaçados pela BNCC em relação às suas áreas de conhecimento tradicionalmente presentes em todo o ensino médio, como a Educação Física, a Arte, a História, a Biologia.

Contrários:

Venho aqui questionar algumas coisas e de repente repensar. Pegando a fala do Conselheiro Calegari, que fala que o percentual de conhecimento dos nossos jovens formados é 20% em português e 7% em matemática, eu questiono se nós temos dados de outros conhecimentos e o quanto isso é importante. Eu falo da atividade física, e hoje a gente sabe, dados da Organização Mundial da Saúde, que o nosso jovem está 33% obeso ao nível de Brasil, e 66% com sobrepeso e que a atividade física junto com a alimentação é o que combate esses fatores e esse conhecimento vem de Ciências, de Biologia, de toda essa parte que, talvez, não seja reforçada no nosso novo currículo. [...] Será que não é a hora de a gente quebrar paradigmas e começar a nos atualizar e investir em conhecimentos que não tão estratificadas na educação aqui na BNCC, e estimular as atividades físicas nos jovens? Por essas novas regras, a educação física é posta de lado, o estímulo da prática da atividade física, vida saudável. Será que não temos que repensar isso? Então eu trago questionamentos a vocês. Em frente ao currículo disto, eu tenho alguns receios também, será que devemos fazer essa reforma do ensino? E, será que nós estamos formando - já que todos nós fomos formados por um ensino similar e não nos sentimos tão comprometidos - mão de obra barata na rede pública estadual, para que esses jovens formados sejam empregados dos seres pensantes que serão formados na rede particular? (Mulher/ Conselho Regional de Educação Física do RS)

Nós representamos então 400.000 professores de Educação Física de todo Brasil. Eu confesso ter tomado um susto quando eu li o documento final da BNCC, porque nós não nos encontramos lá, percebemos um grande esvaziamento. Este grande reducionismo de vários componentes curriculares que faziam parte da matriz do ensino médio. [...] Então, a nossa preocupação se deu, sobretudo, em como vai se dar a organização desses itinerários formativos que ficaram exclusivamente a cargo dos estados e municípios. Nós estamos preparados para isso? [...] como esse fortalecimento das relações entre todas as áreas do conhecimento de forma autônoma, como nós queremos sonhamos, vai acontecer? Como vai realizar isso? Para concluir, eu quero dizer que também na base da Educação Física fala muito do Ensino Fundamental, que o ensino fundamental dará conta de todas essas competências e que todos os jovens vão chegar no ensino médio prontos e autônomos, para nós só trabalharmos, lá na educação física, autonomamente todas as atividades físicas e artísticas e tal. Quero agradecer mais uma vez a participação e dizer que não concordo com a base do jeito que ela está hoje. (Mulher/Conselho Federal de Educação Física e professora da disciplina)

Precisamos apontar a gravidade desse preenchimento que, ao final, apenas nos levará a um texto onde a educação é tratada como uma habilidade a ser construída mecanicamente. [...] A questão dos componentes curriculares fala-se numa compactação como forma de resolver a questão, fala de ética. Como professores de história, vemos com muita preocupação a maneira sistemática como competências e habilidades estão descritas no texto. O processo descrito tira das disciplinas suas especificidades e suas potencialidades e isso é um equívoco. É importante muito pensar que o trabalho indisciplinar, como o próprio nome diz, vai muito mais do que agregar conteúdos. Além do mais, a provocação de uma proposta que transforma o estudo de disciplinas como história, geografia e filosofia em itinerários opcionais, nem mesmo obrigatórios, revela a ideia nefasta de uma formação que visa, exclusivamente, o mercado de trabalho e que será submetida a uma questão de classe. É impossível, senhoras e senhores, construir uma sociedade igualitária sob a égide da desigualdade

e isso, infelizmente, é que é o atual documento nos traz. (Mulher, Associação Nacional de História)

Preocupamo-nos com a formação dos professores de Artes, especialmente Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que são componente curricular obrigatório da educação básica e, também linguagens que constituirão a componente curricular. Preocupamo-nos sobretudo com os investimentos que foram feitos ao longo das décadas na formação das licenciaturas desses cursos específicos e com os riscos que esses investimentos correm ao ser aberta a porta do notório saber que legitima a não formação específica no setor. Colocamo-nos à disposição para contribuir na elaboração, contribuir com os conselhos estaduais e municipais na qualificação desse processo. Chamamos a atenção para as especificidades de cada uma dessas linguagens artísticas, a necessidade de formação específica para cada uma delas e chamamos atenção também que a polivalência foi extinta já em 1996. Solicitamos que os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação agreguem representações das artes na sua composição. (Homem/ Associação de Arte Educadores Sta Catarina)

A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências vem a público manifestar-se contrária à forma e ao conteúdo da referida política pública em educação. Corroborando argumentos de outras associações de pesquisa e ensino em nossos coletivos, entendem que a BNCC descaracteriza a educação normal com o processo cultural, limita as possibilidades de formação humana, desenvolvimento pessoal e de exercício da cidadania. [...] Nossa experiência em sala de aula, nossas pesquisas no campo de ensino e a história das políticas educacionais no Brasil evidenciam que a democratização do direito de aprender não resulta diretamente de reformas curriculares, mas, sim, reflete as condições socio-culturais vividas pelos estudantes e é totalmente dependente das possibilidades de um trabalho autônomo por parte das escolas e dos professores. (Mulher/ Associação Brasileira de Ensino de Biologia)

Nota-se que há opiniões declaradamente contrárias às mudanças no ensino, como também favoráveis. Estas, na maioria, estão relacionadas a um desejo de mudança que não necessariamente seja do modo proposto. As razões pelos posicionamentos nem sempre são consensuais. Isto mostra o carácter heterogêneo de algumas pautas e lutas dentro da área da Educação, cada profissional tem uma linha e uma trajetória de vida.

4. O debate: disposições e conteúdo

4.1 Sobre as disposições

Como discutido no ítem 1.2, “uma disposição refere-se, não a uma condição ou estado do indivíduo, mas a uma tendência de reagir de certa maneira, em determinadas circunstâncias.” Tais disposições incluem: atitudes, interesses, capacidades, reflexos, hábitos, valores, impulsos, traços de personalidade (ROSENBERG, p. 32). Considera-se, nesta pesquisa, que indivíduo pode ser um ser único, destacado dos demais, ainda que socialmente construído; ou um ser coletivo, uma individualidade coletiva. Weber, por exemplo, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, ao trabalhar tradicionalismo e racionalidade relaciona essas disposições a “católicos” e “protestantes”, isto é, a individualidades coletivas identificadas pela profissão religiosa, as quais têm características primordiais a partir das quais os indivíduos se identificam entre si e se diferenciam do outro grupo.

Na audiência pública, estavam presentes professores e estudantes que, mesmo que ligados a instituições, não se apresentaram e não se identificaram a partir delas. De certa forma, também os conselheiros do Conselho Nacional de Educação se inserem no grupo de professores e, segundo o pronunciamento de César Callegari, tais professores preservavam o direito à liberdade individual de opinião e de expressão. Eles não serão, porém, considerados na análise das disposições dos professores e dos estudantes. Estavam presentes, por outro lado, outros profissionais que, independentemente de serem ou não professores, se apresentaram a partir das instituições. Por tal motivo, se considerou que as manifestações tinham a marca do coletivo, isto é, da instituição representada.

Neste ítem busca-se relacionar os participantes a seus objetivos e aos valores e interesses que orientam esses objetivos, possibilitando, portanto, a percepção de disposições. Dos estudantes e professores com representação individual, as disposições foram percebidas apenas nos discursos. Dos participantes que se identificaram citando a instituição de pertencimento, se buscaram, na declaração da missão da instituição disponível na Internet, os valores que orientaram os objetivos para os quais ela, a instituição, foi criada.

Os estudantes ressaltaram basicamente uma racionalidade orientada por valores: não reconheceram, na proposta, objetivos pelos quais haviam se manifestado em movimentos organizados anteriormente; não se sentiram ouvidos o que negava, para eles, a importância de sua participação. “Quando nós tentamos ser ouvidos e temos esse anseio, nós somos silenciados, construímos o maior movimento estudantil da história da humanidade, em 2016, e as nossas pautas não foram ouvidas”, afirmou Ana Clara. Por outro lado, afirma-se também o

desconhecimento, também uma disposição na medida em que determina escolhas e comportamentos em direção a objetivos. “Como falar da BNCC sendo que quem vai praticar a vivência, ser a protagonista disso não está aqui presente e não tem conhecimento disto?”, perguntou Tamires de forma retórica.

.***

Os 13 professores e professoras de educação fundamental e superior que participaram se manifestaram contra a proposta. Predomina a afetividade em declarações indignadas: “é farsa”, “supostamente é participativo e democrático”, e a racionalidade centrada em valores e em interesses. Os interesses predominam quando se reconhece que a formação centrada em português e matemática torna obsoletas outras disciplinas, a formação de alguns profissionais e, dessa forma, os próprios profissionais. Concorrem, para essa percepção, valores como a possibilidade de escolhas que parece que estão sendo negadas; preocupação em, no presente, estar formando profissionais que tendem a ser desnecessários; crença de que se fez parte do processo de destruição do ensino; a falácia do protagonismo da juventude e do conceito de equidade.

.***

As manifestações, em geral, de estudantes, professores e representantes de instituições expressam uma posição e um posicionamento atuais. A análise das instituições que se fizeram representar traz uma informação adicional: ao terem uma história nelas incorporada, permitem que se perceba, pelo menos de forma ainda incipiente e hipotética, as determinações sociais de tempos distintos, o que qualifica o tempo como social.

Foram criadas três classes temporais a partir de um critério: o momento histórico da organização da instituição. O evento determinante para esta classificação foi a eclosão de movimentos sociais nas décadas de 70 e de 80 do século XX. A hipótese é de que muitas das instituições tiveram origem nesses movimentos. As três classes assim definidas foram: antes de 1970; de 1970 (inclusive) a 1990 (inclusive); depois de 1990. A primeira classe é marcada pelo processo de industrialização e por movimentos sindicais; a segunda e a terceira, além dos movimentos sociais, pela constituinte e pela constituição.

Tabela 3
Período de criação das instituições participantes
da reunião BNCC. Florianópolis. 20XX

período	N
antes de 1970	9
de 1970 a 1990	11
depois de 1990	13
Total	33

As definições das instituições, junto de seus valores/missão/objetivos – que foram possíveis de encontrar, eguem, organizadas 1°. segundo o período de criação e 2°. pela posição em relação a BNCC. O quadro detalhado com nome de cada uma, ano e posicionamento se encontram no anexo VI (página 164).

Antes de 1970:

Em meados de 1886 o Sínodo Rio-Grandense, entidade composta por imigrantes e descendentes que cultivavam a religião evangélico luterana começou a pensar a escola como um espaço em que pudesse ser oferecida a formação integral. Fundaram, então, as escolas confessionais, com autonomia nos seus processos pedagógicos e administrativos; e formadoras, visando à formação integral do ser humano, preparando os alunos para exercer a liderança na sua comunidade. Em maio de 1936, surgiu uma das primeiras escolas desta Rede Sinodal: o Centro de Ensino Médio Sinodal. A fala do representante da Rede não permitiu classificá-la quanto à posição em relação à BNCC. Observa-se, porém, que não há restrições. A proposta de “ser uma rede de excelência na formação humana e profissional em todos os níveis e espaços de atuação” é racionalmente compatível- do ponto de vista de interesses - com o expresso pelo representante de colocar a Rede “ à disposição como parceira para auxiliara no oferecimentos de programas de formação de professores, desde o ensino médio, magistério, até o ensino superior, graduação e extensão.”

Rede Sinodal de Educação (1936): o órgão responsável, na IECLB, pelo setor educacional escolar e universitário, prestando serviço às escolas vinculadas com Comunidades ou Paróquias Evangélicas. Ela é integrada por todas as 51 escolas filiadas e sua Assembléia Geral é o foro máximo de deliberação. A Rede coordena as atividades em comum das instituições sinodais na área de aperfeiçoamento profissional de professores e outros profissionais da escola, teatro escolar, música, esportes e formação de lideranças. Além disso, presta assessoria técnico-pedagógica e administrativa aos estabelecimentos de ensino. **Missão:** Promover a interação das instituições sinodais de educação a partir das diretrizes educacionais evangélico-luteranas. **Visão:** Ser uma rede de excelência na formação humana e profissional e em

todos os níveis e espaços de atuação. **Princípios:** Autonomia, respeito às decisões de cada escola, pautadas nos princípios da fraternidade, do diálogo e da substantividade educativa luterana; Conhecimento para a promoção da autonomia e da liberdade como direito e compromisso; Ética, radicalidade nas ações educativas e relacionais em favor do bem comum.

O movimento sindical no Brasil surgiu durante o século XX, em especial no Estado de São Paulo onde a industrialização foi mais expressiva. Em 1930, durante a era Vargas, foi criado o Ministério do Trabalho e, em 1931, ocorreu a regulamentação da sindicalização operária e patronal. Mais tarde, na década de 40, foram criadas instituições patronais dedicadas à formação para o trabalho: em 1942, o SENAI e, em 1946, o SENAC. A CONFENEN, entidade patronal, cujo voto foi a favor da BNCC, surge nesse contexto: define-se como órgão de representação das escolas particulares e sublinha a sindicalização de pessoas físicas e jurídicas, responsáveis pelos estabelecimentos de ensino e o ensino profissional. As razões para o voto favorável são racionais mais centradas nas finalidades da educação: “O excesso de disciplinas no ensino médio estava [...] levando os jovens a um conhecimento apenas superficial.” Além disso, os professores estariam desestimulados e os pais descontentes, “quadro que não [seria] bom para o ensino”. Estão centradas também em questões legais: “A nova BNCC necessita também estar em sintonia com a consolidação das leis do trabalho trazidas pela reforma trabalhista que trouxe significativas mudanças na relação de trabalho.”

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (1944): É a entidade máxima e única, em nível nacional, de representação da categoria, no caso, escolas particulares, em todos os seus níveis. [...] Tem-se como data de fundação o mês de realização do Primeiro Congresso Nacional de Diretores, conforme segue: de 9 a 16 de setembro de 1944, realizou-se no Rio de Janeiro (Instituto La-Fayette) -Fayette Cortes foi o Presidente da Comissão Executiva. **Dentre os objetivos desse Congresso constava demonstrar as vantagens da sindicalização das pessoas físicas ou jurídicas, responsáveis pelos estabelecimentos de ensino.** Desse Congresso nasceu a ideia da Federação, registrada e reconhecida pelo Ministério do Trabalho em 1948. [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. **Cumprir o dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.** É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. <https://www.confenen.org/historia>

A entrada de judeus no Brasil é registrada desde o Brasil Colônia. No Brasil, fundaram jornais, bibliotecas, escolas, sinagogas, associações femininas de ajuda mútua; preocuparam-se em criar instituições que cumpriam a função de unir e fortalecer a comunidade judaica brasileira. Ao final da década de 1920, os primeiros membros da comunidade judaica

começaram a se instalar em Porto Alegre, onde está a primeira sinagoga do Brasil fundada em 1910, a União Israelita de Porto Alegre. A partir de 1930, a vinda dos judeus foi muito discutida no Brasil; em 1935, o governo começou a negar vistos para os judeus, que continuaram a entrar de forma ilegal. Com a derrota do Eixo na Segunda Guerra (1939 – 1945), porém, esta situação se reverteu.

O texto de apresentação da CONIB expressa valores centrais no combate à intolerância cultural e à discriminação social. Sem manifestar rejeição a BNCC, solicita inclusões de temas que estariam mais bem integrados a disciplinas das ciências humanas e sociais: “pedimos a inclusão dos temas “Inquisição no Brasil”, “holocausto” objetivando o jovem a ser formado, e a sociedade que nós queremos construir”. A solicitação é justificada por valores racionalmente relacionados ao comportamento: competências associadas à empatia e ao exercício do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, “fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro, ao acolhimento, a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de origem, etnia gênero, ou orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer”.

CONIB - Confederação Nacional Israelita do Brasil (1948): é o órgão de representação e coordenação política da comunidade judaica brasileira. Associação sem fins lucrativos, atua amparada por **princípios como paz, democracia, combate à intolerância e ao terrorismo, justiça social e diálogo inter-religioso**. Tem caráter apartidário e representa os mais diferentes setores da comunidade judaica brasileira, independentemente de sua vertente religiosa ou política. Com sete décadas de existência, desempenha, sobretudo, o papel de um canal de diálogo entre a comunidade e os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário no nível federal. Empenha-se também no estreitamento dos laços com diversos organismos da sociedade civil brasileira. Estimula e dá suporte a ações nos campos social, político, cultural e educacional, reforçando o sentido comunitário e a identidade judaico-brasileira. Apoia o Estado de Israel, o movimento sionista e o diálogo pela paz no Oriente Médio. Posiciona-se na linha de frente do combate ao antisemitismo e à intolerância de todos os matizes. (<https://www.conib.org.br/proposito/>)

Na esteira histórica do movimento sindical, em 1949 foi criado o SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, sindicato patronal. Os valores que devem orientar a conduta são racionais. Apoia a mudança, mas sem explicitar claramente as razões: “é necessário fazer algo diferente para que tenhamos resultados diferentes”. Discute a quem cabe a responsabilidade da educação: “deve ser vista como uma questão de Estado e não de governo”, e manifesta preocupação quanto à distinção entre escola pública e escola privada. Considera fundamental “garantir a autonomia da escola, a liberdade e seu projeto pedagógico.” Por tal motivo foi classificada, quanto à posição em “em termos”.

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino PR (1949): De sua evolução foram sendo estruturadas as necessidades do setor e as funções do Sindicato em seu formato atual, mais moderno: **Função política:** representar as escolas através de ações que possam conquistar ganhos para todo o grupo de escolas - junto ao poder público, junto aos meios de comunicação e até na esfera jurídica. Estreitar as relações entre os proprietários de escolas conhecendo suas necessidades e representando-os junto a outros segmentos; **Função social:** propiciar meios para aprimorar a atuação dos estabelecimentos de ensino, através de atividades educacionais e culturais, promovendo e zelando pela conduta ética dos seus associados. O SINEPE atua nesse sentido, também, como um espaço de troca de experiências. **Função de prestador de serviços:** oferecer às escolas associadas o apoio e orientação necessários ao bom desempenho de suas atividades, nas áreas pedagógica, administrativa e jurídica.

A ação da CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, com 50 entidades filiadas, orienta-se pela melhoria da educação e das condições de vida. A denominação CNTE foi dada à CPB - Confederação dos Professores do Brasil em 1990, com o objetivo de “unificar várias Federações setoriais da educação em uma mesma entidade nacional.” Sua história, porém, remonta a 1948, quando foi enviado o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao Congresso Nacional. Em 1960, em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPBB – Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979, ao incorporar os professores do antigo ginásio, passou a chamar-se CPB. Neste estudo, se adotou 1960 como o ano de constituição pois foi neste ano que foi fundada a primeira Confederação. A manifestação foi contrária a BNCC.

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(1960) : Como a segunda maior Confederação brasileira, filiada à CUT, somando mais de 1 milhão de associados, a CNTE em sua luta extrapola as questões específicas da categoria, discutindo temas polêmicos como: exploração do trabalho infantil, reforma agrária, emprego, saúde no trabalho, racismo e opressão de gênero, contribuindo para uma maior participação no cenário político-social do Brasil. As lutas encaminhadas por greves, manifestações, caravanas, protestos e ocupações contam com imensa participação da base e marcam os últimos anos de história da categoria. Uma base formada por uma grande maioria de mulheres, revelando uma dimensão fundamental para o enfrentamento e as estratégias de luta contra a desprofissionalização, o arrocho salarial e a múltipla jornada de trabalho. Nesta luta contínua pela melhoria da educação, das condições de vida, todos são importantes: professoras, professores, funcionárias, funcionários, e especialistas. Reunidos em Sindicatos - instrumentos de ação para novas conquistas que refletirão no futuro do país, abrindo com certeza possibilidades mais amplas de felicidade.
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>

A ANPUH – Associação Nacional de História, quando foi criada em 1961, objetivava “a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se [...] de certa forma à tradição de uma historiografia autodidata ainda amplamente majoritária à época.” Trazia, assim, a influência do sindicalismo da época. Daí o nome de Associação Nacional dos Professores Universitários de História que só se alterou em 1993. Não só o nome se alterou.

Ampliou-se também a base de associados com a inclusão de “professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país”, reflexo da “diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade”. Apesar de ter, na origem, a missão de defesa do profissional de História, a manifestação da representante se centra na educação. Além de perguntas retóricas como “O Estado brasileiro tem investido adequadamente nos nossos jovens?”, aponta pontos críticos da proposta: “O processo descrito tira das disciplinas suas especificidades e suas potencialidades e isto é um equívoco.” Além disso, ao transformar o estudo de disciplinas como História, Geografia e Filosofia em itinerários opcionais, “revela a ideia nefasta de uma formação que visa, exclusivamente, o mercado de trabalho e que será submetida a uma questão de classe.” Conclui: “É impossível [...] construir uma sociedade igualitária sob a égide da desigualdade e isso, infelizmente, é o que o atual documento nos traz.”

ANPUH Associação Nacional de História (1961): A presente Associação tem por objetivos: a. O aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis; b. O estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História; c. A defesa das fontes e manifestações culturais de interesse dos estudos históricos; d. A defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História; e. A representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas. <https://anpuh.org.br/quem-somos>

Assim como a ANPUH, a ANPAE foi criada como Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. Em 1971, ampliou a população de interesse e passou a se chamar Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar; em 1976, Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional; em 1980, Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional; em 1996, Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Sua missão não é sindical no sentido de defender direitos dos associados ao trabalho. É lutar pelo direito à educação de qualidade para todos. Sua contribuição para isso passa pela “concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade.” No caso específico da BNCC, manifestou-se contrariamente

ANPAE (1961): Associação Nacional de Política e Administração da Educação é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Fundada em 1961 por professores universitários de administração escolar e educação comparada, a

ANPAE se consolidou, ao longo das décadas, como entidade líder da sociedade civil organizada no campo das políticas públicas e do governo da educação. A **missão** da ANPAE é lutar pelo efetivo exercício do direito à educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, através de sua participação na formulação e execução de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da justiça social, da liberdade e da igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade. (<https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>)

Entre 1970 e 1990:

O período de 1970 a 1990 se caracterizou pela intensificação dos movimentos sociais, cujo início remonta ao final da década de 1960. O ano de 1968 se tornou símbolo dos movimentos estudantis na Europa e nos Estados Unidos. Mais recentemente, no Brasil, Ana Clara, estudante participante da discussão do BNCC em Florianópolis, utilizou o termo. Disse: “Quando tentamos ser ouvidos [...] somos silenciados. Construimos o maior movimento estudantil da história da humanidade, em 2016, e as nossas pautas não foram ouvidas.” O uso da expressão levou a que se classificassem as instituições participantes da audiência pública em Florianópolis segundo o período em que foram criadas para observar se as preocupações que marcaram os movimentos sociais marcaram também o surgimento das instituições. Se assim aconteceu, a conexão entre elas não foi fortuita, ao acaso, mas elas terão estado sob uma mesma corrente social, se se utilizar um conceito durkheimiano, ou a uma mesma determinação cultural que criou uma conexão de sentido. Em *Anatomia do gosto*, Bourdieu, como já se apresentou, demonstra como o gosto, disposição durável, estabelece uma conexão de sentido entre diferentes padrões de consumo. A questão neste estudo é observar se a “identidade” estabelece uma conexão de sentido entre as instituições.

Segundo Evers (1984), na base dos movimentos sociais que estavam ocorrendo desde a década de 1970 estava a afirmação da identidade. Ele não define o que é identidade. Afirma, porém, que “a ideia de identidade [...] parece estar cada vez mais na mente dos participantes e observadores desses movimentos.” (p. 15) Continua: “a identidade só pode se desenvolver na diversidade [...] Ela exclui a uniformidade.” Evers constrói quatro teses que levam a essa afirmação, das quais destacam-se três: “1ª. O potencial transformador dos novos movimentos sociais não é político, mas sócio-cultural”. Continua: 3ª. tese: “Os aspectos centrais da construção contra-cultural dos novos movimentos sociais podem ser entendidos a partir da dicotomia ‘alienação-identidade’”. Pela 4ª. e última tese afirma: “Paralelamente à emergência de um projeto alternativo, os novos movimentos sociais geram os embriões dos sujeitos

correspondentes. [...] a essência desses movimentos [...] está em sua capacidade de gerar embriões de uma nova individualidade social.” (p.23)

Das sete instituições participantes que se constituíram de 1970 a 1990, apenas a FENEP - Federação Nacional das Escolas Particulares afirma objetivos associados a uma identidade sindicalista. Afirma que leis e deliberações criadas em todos os níveis - Federal, Estadual e Municipal – elevam os custos e dificultam a vida das instituições de ensino criam um “cenário provocador [que] exigirá sindicatos fortes e atuantes e uma federação capaz de oferecer o suporte necessário, no âmbito nacional, para evitarmos prejuízos ao nosso segmento empresarial.” As demais, independentemente da posição em relação à BNCC, afirmam aspectos relacionados à noção de identidade.

ANPOCS - Ass. Nacional de Pós Graduação e Pesq. em Ciências Sociais (1970):
Missão: Desempenhando um papel de representação, liderança e apoio à consolidação institucional, a Anpocs tem por missão promover o ensino, a pesquisa e a divulgação de conhecimento científico nacional na área das ciências sociais, articulando a produção da comunidade acadêmica com a agenda de questões em debate no Brasil e fora dele. [...] **Objetivos:** Incentivar o estudo, o ensino e a pesquisa no âmbito das ciências sociais; incentivar os cientistas sociais a contribuírem para a análise dos problemas do desenvolvimento; promover reuniões científicas, objetivando o intercâmbio de informações entre seus associados e os associados de instituições similares tanto brasileiras como estrangeiras; desenvolver a divulgação de estudos em ciências sociais; agir no interesse dos órgãos associados e representá-los junto a órgãos públicos e privados. <https://www.anpocs.com/>

Posição: contra

SBC – Sociedade Brasileira de Computação (1978): A SBC tem como **função** fomentar o acesso à informação e cultura por meio da informática, promover a inclusão digital, incentivar a pesquisa e o ensino em computação no Brasil, e contribuir para a formação do profissional da computação com responsabilidade social. **Finalidades principais:** incentivar atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento em computação no Brasil; zelar pela preservação e aprimoramento do espírito crítico, responsabilidade profissional e personalidade nacional da comunidade técnico-científica que atua no setor de computação no país; manter-se permanentemente atenta à política governamental que afeta as atividades de computação no Brasil, no sentido de assegurar a emancipação tecnológica do país; promover por todos os meio academicamente legítimos, através de reuniões, congressos, conferências e publicações, o conhecimento, informações e opiniões que tenham por objetivo a divulgação da ciência e os interesses da comunidade de computação. <https://www.sbc.org.br>

Posição: Em termos

ANPEd -Associação Nacional de Pós-Grad. e Pesquisa em Educação (1978) - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. **Dentre seus objetivos destacam-se:** fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados;

promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (<http://www.anped.org.br/sobre-anped>)

Posição: Contra

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação (1986): Nossa **missão** é articular, mobilizar e integrar os Dirigentes Municipais de Educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Nossos **Princípios:** Democracia capaz de garantir a unidade de ação institucional; Afirmação da diversidade e do pluralismo; Gestão democrática baseada na construção de consensos; Aplicação dos recursos públicos de maneira lícita e transparente; Ações pautadas pela ética, transparência, legalidade, impessoalidade, economicidade, eficácia e eficiência; Autonomia perante aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; e Visão sistêmica na organização da educação, fortalecendo o regime de colaboração entre os municípios, os estados e a União. **Nossos objetivos:** Promover a ética, a cultura de paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais; Defender a educação básica de qualidade como direito público; Propor mecanismos para assegurar, prioritariamente, a educação básica numa perspectiva municipalista, buscando universalizar o atendimento, o ensino de qualidade e a escola pública; Participar da formulação de políticas educacionais, fazendo-se representar em instâncias decisórias, acompanhando suas aplicações nos planos, programas e projetos correspondentes; Incentivar a formação dos Dirigentes Municipais de Educação para que, no desempenho de suas funções, contribuam decisivamente para a melhoria da educação pública; Lutar pela autonomia municipal. <https://undime.org.br/noticia/objetivos>

Posição: Contra

CENPEC-Centro de Estudos e Pesq. em Ed., Cultura e A. Comunitária (1987): tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. O CENPEC atua em parceria com escolas, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades – e desenvolve ações que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, formação de profissionais de educação, ampliação e diversificação do letramento e fortalecimento da gestão educacional e escolar. **Missão:** Contribuir para a redução das desigualdades do País, por meio da produção de conhecimento e de incidência nas políticas públicas no campo da educação e em sua articulação com os demais direitos. **Valores:** Educação pública como um direito; Democracia e participação; Transparência; Valorização da diversidade e pluralidade cultural. <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>

Posição: Em termos

FEWB - Federação das Escolas Waldorf no Brasil (1988): Desenvolvido por Rudolf Steiner em 1919, o ensino Waldorf baseia-se numa abordagem que trata das necessidades e do desenvolvimento da criança em crescimento e do adolescente na fase de amadurecimento. Os professores Waldorf empenham-se em transformar o ensino em uma arte que eduque a criança como um todo e promovendo o fazer, o sentir e o pensar. As escolas Waldorf não são sectárias e não se denominam religiosas. Elas educam todas as crianças, não importando seus contextos culturais ou religiosos. O método pedagógico é amplo e, como parte de sua tarefa, procura promover o reconhecimento e a compreensão de todas as culturas e religiões do mundo. As escolas Waldorf não fazem parte de nenhuma igreja. Não estão ligadas a nenhuma doutrina religiosa em particular, mas baseia-se na crença de que há uma dimensão espiritual para o ser humano e para tudo na vida. (...) **Missão:** Promover, fortalecer, defender e zelar pela essência e os interesses da Pedagogia Waldorf (PW) em todo o Brasil, em conjunto com a Seção Pedagógica no Brasil (SAB – Sociedade Antroposófica

Brasileira), apoiando, orientando e representando as escolas associadas em seus processos de autonomia e qualidade pedagógica, por meio de: Realização e apoio a eventos; Promoção de cursos de formação; Encontros para capacitação de educadores atuantes; Incentivo à cooperação entre indivíduos e instituições de promoção da educação e dos direitos a ela relacionados; Edição e divulgação de resultados de estudos e experiências relevantes em educação Waldorf; Ações relacionadas à promoção da qualidade e do acesso à educação que possam apresentar soluções alternativas a serem incorporadas nas políticas públicas; Realização de feiras, exposições, congressos e congêneres; Editoração e venda de livros; Prestação de serviços de instrução, treinamento, orientação pedagógica e educacional; Avaliação de conhecimentos de qualquer natureza para educadores e gestores atuantes; Fomento a iniciativas de indivíduos, escolas e demais instituições que promovam a Pedagogia Waldorf, inclusive por meio de apoio jurídico, administrativo, pedagógico e até mesmo doação de recursos financeiros; Concessão, fiscalização e intervenção do direito de uso dos nomes e demais similares que indiquem a pedagogia waldorf, protegidos nos termos da lei. **Valores:** Fomento a relacionamentos humanos conscientes e colaborativos, ampliados pela visão sistêmica do homem segundo a antroposofia. <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Perguntas-Frequentes.php>

Posição: contra

FENEP - Federação Nacional das Escolas Particulares (1989): Muitos desafios e oportunidades se configuram no ecossistema da escola particular brasileira. Do ponto de vista micro e macro político, destacamos os novos governos estaduais e uma grande mudança no governo federal. Considerando os aspectos técnicos e empresariais, temos a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da reforma trabalhista, que devem ser executadas por todas as escolas, independente do que será ou não alterado pelo novo governo. Como se não bastassem essas instigações, há também leis e deliberações que, diariamente, são criadas em todos os níveis - Federal, Estadual e Municipal – que elevam os custos e dificultam a vida das instituições de ensino. Este cenário provocador exigirá sindicatos fortes e atuantes e uma federação capaz de oferecer o suporte necessário, no âmbito nacional, para **evitarmos prejuízos ao nosso segmento empresarial**. <https://www.fenep.org.br/institucional/quem-somos/ em termos>

Posição: em termos

Depois de 1990:

Pela descrição disponibilizada pelas próprias instituições que participaram da reunião, observou-se que a tendência observada entre as instituições constituídas de 1970 a 1990 teve continuidade: anunciam valores básicos que devem orientar a conduta associada a uma declaração de identidade.

AIB - Associação Israelita Catarinense (1990): É uma entidade sem fins lucrativos que congrega a comunidade judaica de Santa Catarina, seus familiares e simpatizantes do judaísmo. Seus **objetivos básicos** são promover a cultura judaica universal e brasileira; fomentar o espírito associativo e de integração comunitária; incentivar a vinculação da coletividade judaica ao meio cultural e social do estado de Santa Catarina e do país; estreitar os laços espirituais e culturais entre entidades congêneres; atuar como centro comunitário e promover atividades de caráter social, cultural, religioso, recreativo e esportivo. <http://associacaoisraelitadesc.blogspot.com/p/perfil.html>

Posição: em termos

CONTEE – Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (1990): uma entidade sindical de terceiro grau que congrega 88 sindicatos e 10 federações de professores (as) e técnicos (as) e administrativos(as) do setor privado de ensino, da educação infantil à superior – representando atualmente cerca de 1 milhão de trabalhadores(as) brasileiros(as). Entre as **principais bandeiras políticas** da CONTEE está: a defesa da educação como direito e bem público, de responsabilidade do Estado. A entidade defende ainda o fortalecimento da **educação pública, democrática e de qualidade** e entende que o estabelecimento da educação como direito também se dará por meio da **regulamentação do setor privado de ensino**, com a exigência do **cumprimento do papel do Estado no controle, regulação, credenciamento e avaliação da educação**, com as devidas referências sociais. O **combate à mercantilização e à desnacionalização da educação** e a luta pelo desenvolvimento do País, com distribuição de renda, justiça social e soberania nacional são prioridades da Confederação. <https://contee.org.br/apresentacao/>
Posição: contra

AAESC (1984): é uma entidade sem fins lucrativos e tem como finalidades o interesse dos professores de arte; A valorização do ensino de arte. AAESC – Associação dos Arte Educadores de Santa Catarina é uma entidade sem fins lucrativos e tem como **finalidades básicas:** O interesse dos professores de arte; A valorização do ensino de arte; Representação dos profissionais da área perante o poder público, entidades e instituições. Preocupa-se também com a mobilização dos profissionais da área em torno de questões que sejam conflitantes com os interesses básicos do ensino de arte. Por meio de sua ação, a entidade visa contribuir para a qualificação da formação, bem como, intercâmbios, atividades culturais, congressos, círculos de estudos, e diversas atividades pedagógico-científicas, artísticas e culturais.”
https://www.facebook.com/pg/AAESC.2016.2018/about/?ref=page_internal
Posição: contra

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (1992): Desde a sua fundação, a Anfope posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia, hoje ameaçada pela judicialização da política e pela politização do judiciário, em nome de um parcial combate à corrupção e da alegada necessidade de ajustes fiscais e cortes de gastos, que comprometem os direitos e princípios constitucionais e o atingimento das Metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (<http://www.anfope.org.br/historico/>) **Posição: contra**

UNCME-União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (1992): Defende a concepção de Conselhos de Educação como órgãos de Estado, de participação, representatividade e controle social, com caráter plural, desenvolvendo ações de formação, assessoramento e intercâmbio entre Conselhos dos diversos municípios brasileiros. Durante os mais de vinte anos de atuação, a UNCME vem participando de maneira muito incisiva das discussões e encaminhamentos das agendas educacionais em todos os estados do Brasil, contribuindo para a **garantia do direito à educação pública, laica e de qualidade social, para todos os brasileiros e brasileiras**, buscando a consolidação dos princípios da gestão democrática, no âmbito das políticas educacionais. A UNCME tem como **pautas permanentes a criação dos conselhos municipais de educação em todos os municípios brasileiros, a instituição dos sistemas municipais de educação e a necessidade de elaboração e implementação dos planos de educação, contextualizados, articulados e participativos.** <https://www.uncme.org.br/Pagina-Apresentacao.php>
Posição: contra

ABED - Associação Brasileira de Educação à Distância (1995): objetivos principais: estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação à distância em todas as suas formas; incentivar a prática da mais alta qualidade de serviços para alunos, professores, instituições e empresas que utilizam a educação a distância; apoiar a "indústria do conhecimento" do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos; promover o aproveitamento de "mídias" diferentes na realização de educação a distância; fomentar o espírito de abertura, de criatividade, inovação, de credibilidade e de experimentação na prática da educação a distância. Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo. **Missão:** Contribuir para o desenvolvimento do conceito, métodos e técnicas que promovam a educação aberta flexível e a distância.

<http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/objetivos/>

Posição: a favor

SBenBio (1997): é uma associação civil de caráter científico e cultural, sem fins lucrativos, que tem por **finalidade** promover o desenvolvimento do ensino de biologia e da pesquisa em ensino de biologia entre profissionais deste campo de conhecimento. [...] A SBenBio é uma associação aberta a todos os interessados na pesquisa em Ensino de Biologia, sem distinção entre professores pesquisadores, estudantes da Educação Superior e da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A SBenBio busca fomentar um diálogo sobre as questões de ensino de biologia, entre seus associados e outros profissionais vinculados(as) a outras áreas correlatas. <https://sbenbio.org.br/sobre/>

Posição: contra

CONFEF - Conselho Federal de Educação Física (1998): A **missão** do Sistema CONFEF/CREFs é garantir à sociedade que o direito constitucional de ser atendida na área de atividades físicas e esportivas seja exercido por profissionais de Educação Física. Nossos **Valores:** Tradição, legitimidade, comprometimento, cooperação, tolerância, democracia, saber profissional, responsabilidade social, solidariedade.

<https://www.confef.org.br/confef/conteudo/45>

Posição: contra

CREF Conselho Regional de Educação Física - RS (1998): é uma autarquia federal, integrante do Sistema CONFEF/CREFs, criado pelo advento da Lei 9.696 de 1º de setembro de 1998, que regulamenta a Profissão de Educação Física. Sua **missão** é defender os interesses da sociedade em relação aos serviços prestados pelo Profissional de Educação Física e pelas pessoas jurídicas nas áreas de atividades físicas, desportivas e similares, com poderes delegados pela União para normatizar, orientar, disciplinar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul.”

https://crefrs.org.br/institucional/apresentacao.php_contra

Posição: contra

Sescoop/SP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (1999): instituição que trabalha pelo desenvolvimento do Cooperativismo Paulista, oferece serviços de capacitação profissional, assessoria, consultoria e atividades culturais e sociais para as cooperativas. Sua **missão** é promover o desenvolvimento do cooperativismo de forma integrada e sustentável, por meio da formação profissional, da promoção social e do monitoramento das cooperativas, respeitando sua diversidade, contribuindo para sua competitividade e melhorando a qualidade de vida dos cooperados, empregados e familiares. Os **objetivos** são: promover a cultura da cooperação e disseminar a doutrina, os princípios e os valores do cooperativismo em todo o Brasil; ampliar o acesso das cooperativas à formação em gestão cooperativista, alinhada as suas reais necessidades, com foco na eficiência e na competitividade; contribuir para viabilizar soluções para as principais demandas das cooperativas na formação profissional; promover a adoção de boas práticas de governança e gestão

nas cooperativas; monitorar desempenhos e resultados com foco na sustentabilidade das cooperativas; incentivar as cooperativas na promoção da segurança no trabalho; promover um estilo de vida saudável entre cooperados, empregados e familiares; Intensificar a adoção da responsabilidade socioambiental na gestão das cooperativas brasileiras.

<http://www.sescoopsp.org.br/default.php?p=texto.php&c=institucional>

Posição: Em termos

CONFETAM - Confederação dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal (2000): atua fortemente na discussão de pautas públicas que interferem na sociedade. Daí a participação em conferências de Saúde, Assistência Social, Comunicação, Educação, dentre outras. Como integrante da Mesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), colabora com a construção de políticas públicas efetivas. O fomento à reflexão social também é nítido na promoção de eventos para **discutir pautas prioritárias como a educação inclusiva, a terceirização, os direitos da mulher e a igualdade de oportunidades.**

<http://www.confetam.com.br/#>

Posição: contra

Fundação Lemann (2002): organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Nós não vendemos nenhum produto educacional, não estamos associados a nenhuma organização privada e não apoiamos nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral.” [...] “Acreditamos em um Brasil mais justo, inclusivo e avançado com educação pública de qualidade e com pessoas que estão resolvendo os grandes desafios sociais do país.

Missão: Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade. **Visão:** Um Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial para fazer escolhas e criar impacto positivo no mundo <https://fundacaolemann.org.br/>

Posição: a favor

ANEC - Associação Nacional de Educação Católica (2007): tem como finalidade atuar em favor de uma educação de excelência, assim como promover uma educação cristã evangélico-libertadora, entendida como aquela que visa à formação integral da pessoa humana, sujeito e agente de construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e pacífica, segundo o Evangelho e o ensinamento social da Igreja. Além disso, proclamar a liberdade de ensino consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição da República Federativa do Brasil e nos ensinamentos do magistério eclesial. Defender a liberdade de escolha das famílias ao tipo de educação que desejam para os filhos, segundo seus princípios morais, religiosos e pedagógicos. Promover ainda a pesquisa científica, a extensão social e o desenvolvimento cultural a serviço da vida. [...] **Missão:** Articular e representar as Instituições Educacionais Católicas, em instâncias eclesiais e civis, e promover uma educação integral da pessoa, à luz dos princípios e valores cristãos. **Visão:** Ser reconhecida nacionalmente como Instituição de excelência que congrega, articula e representa a Educação Católica do Brasil, com interlocução e incidência nos processos de construção das políticas educacionais. **Valores:** Intercongregacionalidade; Diálogo inter-religioso; Trabalho em Rede

Diálogo entre ciência e fé; Espiritualidade; Liderança servidora; Ética cristã; Respeito à diversidade; Cidadania Global; Justiça e bem comum; Sustentabilidade. <http://anec.org.br/a-anec/finalidade-missao/>

Posição: A favor

Movimento Santa Catarina pela Educação (2012): liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC, **visa** mobilizar, articular e influenciar os setores econômicos e o poder público para melhorar a educação quanto à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino. Reúne representantes dos setores econômicos, dos sindicatos patronais e laborais, dos setores educacionais, da sociedade civil e do poder público, comprometidos com a causa de contribuir para Santa Catarina se manter na rota da inovação e do desenvolvimento social e econômico por meio da Educação. [...] **Os eixos de atuação são na Educação para o mundo do trabalho**, compreendida como aquela que assegura os melhores padrões de ensino e aprendizagem para a formação de profissionais e cidadãos capazes de atender as demandas atuais e futuras dos setores econômicos e atuar construtivamente na comunidade de entorno e sociedade, compreendendo o fortalecimento de parcerias com os setores econômicos para promover a escolaridade, a qualificação e o desenvolvimento profissional de seus trabalhadores e lideranças, tendo em vista que a Educação é fator-chave para o aumento da produtividade e competitividade. E também a articulação e influência social na Educação em Santa Catarina, compreende a construção de uma agenda comum para influenciar na melhoria de indicadores de educação de Santa Catarina, por meio da mobilização e articulação entre o setor público e os setores econômicos.

<http://santacatarinapelaeducacao.com.br/movimento/index.html>

Posição: A favor

4.2 A Organização Curricular e o Conteúdo

No decorrer da audiência, dois aspectos sobre o novo modelo de ensino e a BNCC são cruciais em quase todos os discursos, ainda que por diferentes linhas de raciocínio e expressão. Um deles é a divisão das áreas de conhecimento por itinerários e as possíveis consequências disso no sistema educacional - alguns veem melhoras e outros não, onto que se refere à organização curricular. Outro é a discussão sobre a definição dos conteúdos de cada disciplina (dentro da BNCC) para o conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes no novo modelo, que poderiam diminuir ou aumentar a qualidade do ensino. Este aspecto se refere ao conteúdo. A organização e o conteúdo do currículo que perpassam a maioria dos posicionamentos, portanto, justificam posicionamentos e levam a outras reflexões.

Muitas falas se voltam, na audiência, para a ênfase da importância de disciplinas específicas – geralmente da área de quem está se pronunciando – para construir um currículo de qualidade, outras se voltam a propor temas que nunca estiveram, obrigatoriamente, presentes nos currículos em forma de disciplina. As indefinições do que deva ser universal e do que deva ser valorizado de acordo com a cultura regional dão margem para muitas interpretações se tratando da formulação da base.

A falta de uma maior especificação nos textos legais, segundo Da Silva Micarello (2016), parece ser reflexo da dificuldade de confrontar a tensão entre aquilo que deve ser comum aos currículos - portanto, que aponta para um sentido de universalidade da educação

básica - e aquilo que deve ser específico, e caminha para a valorização de uma cultura local e para a diversidade característica do país. É compreensível essa tensão, já que, além de envolver diferentes perspectivas – tanto de interesses quanto de diversidades regionais/culturais - há também a organização estrutural das responsabilidades que, no Brasil, são distribuídas em etapas da educação básica associadas aos diferentes poderes -- federais, estaduais e municipais - e sua autonomia (DA SILVA MICARELLO, 2016).

O território envolve determinações curriculares em constante disputa. As políticas educativas, mesmo que sejam projetadas para instituições, são postas em prática dentro de inúmeros contextos e por sujeitos que detém graus diferentes de autoridade, tanto dentro do sistema escolar quanto na sociedade de forma geral (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Dentro dos discursos de áreas específicas (registrados na página x), alguns trechos demonstram a luta decisiva a respeito de quais formações cabem ao ensino médio, a começar pelos pronunciamentos de entidades que representam áreas tradicionalmente presentes na grade do ensino médio como a Educação Física, a Biologia, a Arte e a História, embora não se possa afirmar que todas estas disciplinas sempre foram estáveis e livres de conflitos por legitimidade no currículo.

Outros trechos, como os da instituição vinculada à computação SBC – Sociedade Brasileira de Computação ou como os da SESCOOP – Serviço de Aprendizagem de Cooperativismo demonstram uma busca pela inserção das áreas sua no currículo. Ambas as instituições não se declararam contra a base, embora uma delas, a SESCOOP, tenha feito grandes ressalvas, mas este debate em construção demonstra que a mudança curricular vigente possa abrir caminhos para um maior reconhecimento da importância das áreas na sociedade.

O cooperativismo não é citado na Base Nacional Comum Curricular, a cooperação é citada em diversos momentos, mas o cooperativismo, inclusive, é uma saída para o discurso que muitos apresentaram aqui. O enfrentamento dos problemas que nós temos em relação ao mercado, a geração de empregos e uma educação que, de fato, leve a cooperação das pessoas. Paulo Freire, como educador, pregava essa cooperação no seu processo educacional. (...) Cooperativismo é, sim, uma saída para o enfrentamento dos nossos problemas sociais e ele nasce nas escolas, nasce com isso sendo dito aos nossos jovens, que é possível transformar a nossa realidade e fazer com que o país gere empregos, gere oportunidades, seja país mais justo e equilibrado (Fernando - SESCOOP)

Reforçamos a necessidade de indicar com clareza o que os alunos têm direito de aprender, entre eles a gestão democrática de seu empreendimento, a educação cooperativa e o reconhecimento da coletividade e protagonismo que o cooperativismo oferece. Incluir cooperativismo nas habilidades e dar ao aluno o direito de conhecer que é só uma possibilidade de gerar equilíbrio

econômico e equidade de oportunidades sociais que o nosso país tanto precisa. (Edlane – SESCOOP)

As profissões do futuro provavelmente vão envolver habilidades computacionais junto com habilidades sociais, emocionais e criativas. Um estudo da OCDE, que foi divulgado ao final do ano passado, concluiu que, em dez anos, os computadores vão ter habilidades cognitivas equivalentes a 60% da população mundial, 10 anos não são 50 ou 20 anos, significa que o aluno que ingressar hoje no ensino fundamental, quando ele concluir o ensino médio, se ele não tiver uma formação adequada em computação, ele já vai estar à margem da sociedade, tanto para o mercado de trabalho como para vida, porque computação tá em tudo.(...) O que a sociedade Brasileira da Computação quer é que considere a inserção de habilidades e competências relacionadas à Computação na BNCC, porque atualmente não existe nada, nem no ensino fundamental. Esse documento que é a BNCC vai pautar o futuro do Brasil e não existe previsão de futuro, hoje, que não envolva computação. (Leila – SBC)

Essa base do ensino médio na forma apresentada me agrada (...), dá uma abertura de uma flexibilização para que os estados e municípios reflitam sobre isso, que nós vamos ter responsabilidades para com esta base. Eu acho que isso é muito importante. (...) queria citar aqui a professora Mari¹⁵ que diz que a educação básica tem como objetivo a formação do cidadão para se inserir no mundo social, para se inserir na sociedade. Isso é uma corrente que é diferente daquela outra que diz que o objetivo da educação básica é formar estudante para se preparar para o vestibular da universidade. Bem, a sociedade está atravessando uma revolução social, econômica e científica pela introdução das TICs, tecnologias de informação e comunicação, pela automação industrial - os robôs estão invadindo as fábricas e indústrias, tudo está sendo automatizado e pela substituição do homem nos processos rotineiros. Nesta sociedade, para inserir os futuros cidadãos, a SBC tem uma proposta para introduzir Computação na Educação Básica. Os grandes países Alemanha, Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e já incluíram Computação na Educação Básica, inclusive na América Latina como Argentina Chile e Peru. Se nós introduzimos computação hoje na Educação Básica, seus efeitos somente serão observados daqui a 10 anos no mínimo - os alunos, até chegar lá, vão levar um tempo muito grande, tempo necessário para uma nova BNCC, aí já será tarde demais. (Daltro – SBC)

O avanço da tecnologia é um dos fatores mais presentes no cotidiano – tanto pessoal quanto profissional - e os desdobramentos têm efeitos que se refletem, de modo geral, em todos os setores da atividade humana. A escola não está imune a esses desdobramentos, inclusive, é uma das mais influenciadas pela sociedade do conhecimento (UNESCO, 2005), já que estudantes e professores são utilizadores de tecnologias em diferentes contextos com diversas finalidades. Entre os representantes da Computação, não se encontra nenhum pedido de revogação da base, ainda que tenham sido feitas críticas à forma como a mesma veio sendo construída. Ainda que a discussão acerca da tecnologia seja indispensável, não cabendo ignorar

¹⁵ Não foi possível a compreensão do nome completo da professora citada

sua relevância e expansão, é igualmente importante reconhecer de onde partem alguns discursos e possíveis limitações sobre o tema. Para a área, o currículo ainda não era um espaço demarcado ao qual as pessoas já se sentiam pertencentes e, por isso, o sentimento de embate, mais explícito nas falas das outras disciplinas, não se fez tão presente.

Além dos aspectos da experiência, os argumentos baseados em pesquisas compartilham, em partes, da estratégia identificada nas falas anteriores. Entre os dois pronunciamentos sobre a computação, o segundo, de Daltro, tem maior embasamento em uma experiência internacional em relação à inserção da computação nos currículos escolares, enquanto o primeiro, de Leila, em uma pesquisa da OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico, de caráter econômico intergovernamental, cuja sede se localiza em Paris, França e, possui 36 membros.

Ao lado dessas linhas de pensamento – que, como qualquer outra, envolvem determinada perspectiva sobre o papel da educação, objetivos e meios para que sejam alcançados -, muitas vezes, caminham os discursos sobre o desempenho dos alunos diante dos índices de avaliações educacionais, sendo estes meios para que se atinjam recomendações de organismos internacionais, que operam como importantes referências político-ideológicas na construção da política nacional (FREITAS, 2005).

Ramos e Espadeiro já destacavam, em 2014, a emergência de movimentos e iniciativas que esperam da escola e de instituições de formação, uma nova tecnologia, que pretende algo profundo e de durabilidade: uma mudança de paradigma. Segundo os autores, tais movimentos têm como protagonistas instituições de diversas naturezas, sociais, científicas, culturais e acadêmicas, mas principalmente, empresariais, sendo proposto um alargamento e um aprofundamento da literacia digital, que ressalta a importância da introdução e disseminação de uma forma de pensamento computacional no currículo e na aprendizagem, em todos os níveis de escolaridade, não apenas uma introdução do ensino da programação (RAMOS; ESPADEIRO, 2014), o que condiz com a fala de Leila no seguinte trecho “ a gente tá falando aqui de fundamentos da área e não de tecnologia. Eu estou falando de compreender os fundamentos do mundo digital, do **pensamento computacional** para poder viver melhor” (2018).

Diante da necessidade de conferir legitimidade a suas contribuições, duas dimensões são identificadas nos discursos: a primeira resultante da própria experiência adquirida ao longo do tempo enquanto especialistas de suas respectivas áreas - seja nas figuras de professores ou

pesquisadores, e a segunda, fruto de levantamentos de dados a respeito da população brasileira e do governo diante do contexto vigente.

.***

A apresentação dos dados demonstra posições baseadas na argumentação científica daqueles que reivindicam seu espaço dentro do currículo e, conseqüentemente, buscam autoridade e reconhecimento de seu papel na construção de uma sociedade melhor, ou seja, se tornam atitudes estratégicas diante do conflito, pensando a estratégia como construída por determinados grupos – como os científicos - ao longo de sua experiência e bagagem, portanto, muitas vezes inconsciente. O universo da ciência é um ampo social como os outros, no qual se encontram relações de forças, lutas e estratégias, (BOURDIEU, 1987).

O embate é evidenciado, principalmente, pelo fato de, dentre essas falas elencadas, apenas uma, proveniente da Associação de Arte Educadores, não se declara definidamente contra a Base Nacional – embora, pelos critérios da pesquisa se encaixa no termo “contrário”. De resto, as instituições dessas áreas, todas demonstraram intensas preocupações e descontentamento com a nova organização curricular do ensino.

O conceito de conflito delimita as disputas em torno de coletivos cujas perspectivas, muitas vezes, apresentam diferenças gritantes acerca de modelos de desenvolvimento para a sociedade (DOS SANTOS, 2014). Configura-se uma insatisfação em torno do tempo para que todos se ajustem à nova forma de organização. Quanto ao próprio conhecimento, percebe-se uma perspectiva de estratificação dentro do modelo estabelecido, como um amontoado de conteúdo despregado da realidade, principalmente o aspecto da interdisciplinaridade, prejudicando assim o próprio sentido de aprender, o tornando, na verdade, esvaziado de sentido, associado a uma reprodução mecânica de habilidades, além de serem denunciadas as ausências de estímulo ao pensamento crítico, ao questionamento da violência, ao debate relacionado a diversidade e gênero.

O “Reconhecer a necessidade da construção de uma base”, como na fala de alguns dos participantes, ajuda ainda a perceber que não há homogeneidade, mesmo dentro da mesma categoria de instituições, dificultando generalizações, apenas indicando caminhos conforme o que está ao alcance de ser interpretado.

Sobre a inserção da computação no currículo escolar, depara-se, em seguida, com a fala de uma orientadora educacional do Estado de Santa Catarina, doutoranda no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo. O trecho inicial questiona as possibilidades de tal realização baseada nos limites evidenciados por ela na rede. Letícia aponta

as limitações e problemas vivenciados pela sua categoria, no que concerne aos problemas de caráter estrutural da escola, muitas vezes fruto da negligência estatal.

Eu pergunto às pessoas que falaram, por exemplo, da importância da Computação, se conhecem a sala de informática das escolas públicas brasileiras mesmo do sul e do Estado de Santa Catarina que, em geral, é considerado referência em relação às condições estruturais e aos índices de avaliação tomados como indicadores de qualidade. Vocês, se não conhecem essa realidade que não temos computadores em funcionamento no laboratório da escola onde atuam tão poucos professores de informática contratados mais para além de questões estruturais que são inúmeras. (...) Nesse sentido, eu retorno a reforma do Ensino Médio tocada pelas mais diversas falas que mais do que um inocente currículo mínimo do ensino médio cujas disciplinas respondem unicamente ao interesse do mercado globalizado e deixam de lado a formação integral do aluno. (Leticia Vieira - orientadora Educacional do Estado de Santa Catarina)

A sugestão de incluir computação no currículo levantou considerações acerca da educação pública, e conseqüentemente, da privada, pois se denuncia a disparidade evidente entre as duas. Os problemas da realidade escolar brasileira, que pode incluir a escassez e má qualidade de materiais, falta de acessibilidade, entre outros – observáveis em muitos estados brasileiros - aparecem para questionar a inclusão de novas disciplinas, pois, se de fato isso ocorresse, deveria ser de maneira positiva, visto que se observa, em muitos casos, o descaso em relação a isso. Desta forma, diante de tantos problemas, os professores vão discursando e apresentando problemas em comum da categoria. Elisabete, quando pergunta “estamos preparados para isso?” reconhece a desestrutura da educação brasileira e que isso ocorre, também, pelas discontinuidades dos governos e políticas públicas no país, também denuncia, em seu momento de fala, a falta de estrutura, contrapondo a ideia de que a dificuldade de aprendizagem e a falta de atração dos jovens pela escola estariam reduzidos ao currículo e sua organização.

.***

Em “A Formação da Classe Operária Inglesa”, Thompson (2004) salienta que a classe precisa estar encarnada de pessoas e contextos reais e, sendo assim, é somente “quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens”, que ela se forma.

Intenciona-se trazer a reflexão para se pensar uma categoria de trabalhadores específicos, professores da rede pública – não a de professores universitários, visto que são realidades distintas tanto no âmbito de prestígio e reconhecimento quanto no âmbito salarial - enquanto é possível ver o embate de ideias e a defesa de seu grupo atravessado pelo conceito da experiência, inclusive, nos discursos. Ainda que a categoria de professores seja heterogênea e

mantenha diferenças de relações de trabalho de acordo com a rede em que atuam, variando de regiões, estados e municípios, a experiência compartilhada vai constituindo uma identidade, que pode refletir em modos de comportamentos, condutas e perspectivas. Tal experiência, portanto, exige tempo e imprime à classe uma dimensão histórica (THOMPSON, 1987).

O tema da inclusão da computação/ inovação tecnológica, colocado em pauta pela professora, é atravessado por outra fala que, apesar de reconhecer a dimensão de sua importância, coloca em evidência outros estudos os quais entidades consideram igualmente dignos para a emancipação humana, como é o caso das associações brasileiras israelitas com o tema do holocausto.

A nossa sugestão: poucos temas na história universal sintetizam todos esses aspectos de maneira interdisciplinar, estes dois temas que já foram citados aqui são a inquisição e o holocausto. O uso da linguagem, das tecnologias, o desrespeito e a violência estão presentes nestes dois termos. Nossos jovens, ao estudarem criticamente a inquisição e o holocausto, se tornarão pessoas mais conscientes para exercerem sua liberdade de maneira integral e íntegra, e com responsabilidade na escola, na família, no trabalho, na sociedade. O estudo da Inquisição e do holocausto é fundamental para evitar que os jovens sejam manipulados por essas mesmas linguagens, por essas mesmas tecnologias. O estudo da Inquisição e do holocausto mostra como o ser humano pode se deixar levar pela ganância do poder pelo poder, como pode esquecer que cada um de nós fazemos parte da mesma humanidade nesse frágil planeta Terra. Assim em conclusão destaco que esses dois eixos devem fazer parte do itinerários para que cada um de nós contribua para um mundo melhor. (Ethel Scliar – Associação Israelita Catarinense, 2018)

A educação sobre o Holocausto é parte dos esforços da ONU a fim de promover a educação para a cidadania global, uma prioridade da agenda da educação 2030, então a CONIB, Confederação Israelita Brasileira, sugere a inclusão dos temas “inquisição no Brasil” e “holocausto” na BNCC para o ensino médio. Tomando a perspectiva da normativa curricular, a inclusão dos temas da Inquisição no Brasil e do holocausto na BNCC preenche uma lacuna que merece ser observada por este Conselho, considerando os princípios que regem a compreensão do desenvolvimento humano integral e os valores humanitários que devem estruturar a formação da juventude na Educação Básica brasileira. E ela tem por base o artigo 205 da Constituição Federal de 88, que sublinha o pleno desenvolvimento e exercício da Cidadania, são duas das três finalidades da educação brasileira, a terceira é a formação do trabalho, o artigo 210 da constituição federal de 1988, que remete a formação comum e ao respeito aos valores culturais importantes para o Brasil, e na LDB de 96, o artigo 22 remete a necessidade de Formação comum para a cidadania, o artigo 26 fala da formação comum que deve levar em conta as contribuições culturais das diferentes etnias e o artigo 27 aos conteúdos se acrescem valores fundamentais para o interesse social e a ordem democrática. Concluindo, nós pedimos a inclusão dos temas “Inquisição no Brasil”, “holocausto” objetivando o jovem a ser formado, e a sociedade que nós queremos construir, exercitando nele as competências da empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro, ao acolhimento, a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de origem, etnia gênero, ou orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer. Obrigado (Patrícia, da Confederação Israelita Brasileira, 2018).

Os posicionamentos dos grupos, constituídos coletivamente em torno da experiência em comum adquirida ao longo da história, ilustram as posições dos judeus, comunidade marcada, historicamente, por perseguições e crimes muitos dos quais, do ponto de vista temporal, não estão muito distantes. Assim sendo, é possível observar a reivindicação daquilo que, na visão das entidades que os representam, auxiliaria para uma reflexão coletiva – já que seria pauta curricular e, portanto, nacional e de longo prazo - dos acontecimentos, contribuindo para que a história vivida pelos antepassados não se repita. Para o grupo, a inclusão de estudos sobre o holocausto e a inquisição no currículo faz parte da busca por uma sociedade melhor e demonstra que os objetivos de uma base nacional comum, em sua perspectiva, se voltam para a construção de uma ideia de humanidade e respeito que permita identificar, logo, repudiar e não repetir aquilo que, negativamente, marcou a humanidade e, em especial, sua comunidade, a qual pertencem aqueles com os quais compartilham visão de mundo, laços sanguíneos, solidariedade e memórias. Percebe-se, também, em relação à base, a preocupação com a empregabilidade e o reconhecimento de alguns tópicos como meios para atingi-la, como observado na primeira fala.

Nesse sentido, ao se pensar o caráter hegemônico, Bourdieu (2008) é referência, pois se tratando das forças que compõem o cenário de disputas sobre o currículo, as instituições dominantes tendem a introduzir a sua cultura, de forma a reproduzir determinados *habitus* e, conseqüentemente, desigualdades sociais por meio de códigos embutidos nas maneiras de falar, de trabalhar, de julgar, o que não exclui os componentes curriculares. Para o autor, a escola – e, conseqüentemente, o currículo -, como um dos aparelhos de dominação, não só reproduz as desigualdades sociais, como as legitima. Ou seja, não há um conflito de interesses equilibradamente colocado, pois há sempre uma força a prevalecer, que é a dominante (BOURDIEU, 2008).

Uma das primeiras insatisfações manifestadas é sobre a formação do currículo, de uma estudante de ensino médio, membro do Conselho Jovem do Instituto Inspirare, a quarta das falas gerais:

(...)Ocorreram breves diálogos de alunos, de abertura sobre a BNCC com os estudantes de minha escola e, ao perguntar se eles sabiam que era, a resposta de mais de 350 alunos de Ensino Médio foram a mesma: não sabiam o que era e nem para o que servia. Alguns jovens são realmente beneficiados e tiveram a oportunidade de participar dessa audiência pública. Outros, que são a maioria, não tiveram e aqui não estão para falarem, representarem e compartilharem vivências. Então um dos pontos que devem ser melhorados é essa falta de conhecimento da BNCC que os jovens têm. Como falar da BNCC sendo que quem vai praticar a vivência, ser a protagonista disso não está que presente e não tem conhecimento disto? Vocês, adultos, podem, como devem, nos chamar para conversar sobre a educação, política, entre outros assuntos que levam a ter audiências públicas, vocês, adultos, podem nos escutar assim como nós, estudantes, podemos escutar vocês. Os estudantes querem, sim, participar e

colaborar com qual seja o assunto, todos temos um pouco a agregar, inclusive nós. O movimento pela base nos perguntou o que queremos falar, ou o que queremos estudar. O jovem quer tem uma base legal, que não tenha desigualdade nenhuma de se desenvolver, mas ele quer os seus conhecimentos e habilidades expandidas, não só nas áreas que ele é bom, mas nas ruins também. O jovem quer falar sobre a história da política, sociologia, interligados, religião, diferenças, desavenças e sexualidade também, matemática, economia, evolução capitalista ou literatura e filosofia, artes contemporâneas também, ele quer se desenvolver da melhor forma, acompanhado por orientadores com habilidades, sendo uma delas socioemocionais, para nos ajudar, independente de classe social, rede pela qual a escola pertence ou região, porque, como é que a gente vai aprender, os professores darem aula se não tivermos condições, psicologicamente? Obrigada. (TAMIREZ, 2018)

A estudante procura explicitar, neste trecho, primeiramente, o desconhecimento da Base Nacional Comum Curricular por grande parte dos jovens, o que é um dado significativo, visto que a categoria é a mais atingida com as mudanças. Ramos e Frigotto (2016), após a divulgação da Medida Provisória, questionaram: “quem disse que os jovens não se interessam pelo ensino de ciências, de artes, de filosofia, de sociologia, de educação física, de história da África, e de outras línguas estrangeiras além do inglês?” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 41), Além de afirmarem que este tipo de escola é metade daquilo que aos jovens pertence por direito, descrevem aquela medida como um jogo ideológico e de linguagem, em que se busca convencer a todos de que os interesses dos jovens são instáveis e, sendo a medida provisória, a promessa de uma satisfação imediata.

A democratização do direito a aprender associada a reformas curriculares é alvo de críticas, pois tal direito, que não se limita ao acesso à escolaridade, garantido pelo Estado, obrigatoriamente, e devendo ocorrer em um contexto estruturado e formal de ensino, está associado a fatores como as condições socioculturais estabelecidas e, sobretudo, à autonomia docente, que vem sendo, segundo Lucia, atravessada por projetos de leis como o “Escola Sem Partido”, ao qual a professora faz menção, indiretamente, como “projetos de lei que tentam negar a fala crítica dos professores”. O projeto, de autoria¹⁶ do senador Magno Malta (PR/ES), cujo intuito seria “proteger os alunos de doutrinações ideológicas” por parte de professores na escola, causou muita preocupação e reflexão em educadores e pesquisadores da área, que o denominaram “Lei da Mordaza”. Em um de seus textos intitulado “Escola sem partido”: Imposição da mordaza aos educadores, Frigotto alerta:

Os arautos e mentores da “Escola Sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é

¹⁶ Não só a nível federal, mas a níveis municipais e estaduais também foram criados projetos de lei deste tipo voltados para a legislação educacional. Os projetos relacionados ao tema tem inspiração em um movimento chamado Escola Sem Partido que surgiu em 2004, cujo site é <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>

absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. O que os projetos que circulam no Congresso Nacional, em Câmaras Estaduais Municipais, em alguns casos como Alagoas, já aprovados, cuja matriz é a “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” - educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação (FRIGOTTO, 2016, p.).

Estes projetos, juntamente com outros que compuseram o quadro de propostas de 2016 e 2017, apontam para um conjunto de políticas que configura o projeto de nação pelo qual alguns lutam para que seja alcançado e outros lutam para impedi-lo.

A questão da “exclusão” de disciplinas foi evidenciada em sua fala assim como o questionamento acerca do uso do “insucesso” dos alunos na escola:

O texto da BNCC aposta e afirma garantir a formação integral dos estudantes do ensino médio, para tanto diz que os jovens serão acolhidos, terão suas capacidades, necessidades e interesses respeitados, esse esforço, ainda, de acordo com o documento, vem no sentido de superar “o desempenho insuficiente dos alunos que, aliado a organização curricular com componentes em excesso e a abordagem pedagógica fazem do ensino médio um gargalo na garantia do direito à educação”, permita-me discordar muito dessas colocações, pois os fatores apresentados como “problemas” estão soltos e levianamente apresentados. Falar de insucesso, fracasso escolar, eu tomaria o dia inteiro aqui, fica apenas a provocação: O estado brasileiro tem investido adequadamente nos nossos jovens? O documento em questão vai garantir esse investimento? Finalmente, a questão dos componentes curriculares [conselheiro interrompe a fala, avisando sobre o tempo acabando]: a questão fala-se numa compactação como forma de resolver a questão, fala de ética. Como professores de história, vemos com muita preocupação a maneira sistemática como competências e habilidades estão descritas no texto. O processo descrito tira das disciplinas suas especificidades e suas potencialidades e isso é um equívoco. É importante muito pensar que o trabalho indisciplinar, como o próprio nome diz, vai muito mais do que agregar conteúdos. Além do mais, a provocação de uma proposta que transforma o estudo de disciplinas como história, geografia e filosofia em itinerários opcionais, nem mesmo obrigatório, revela a ideia nefasta de uma formação que visa, exclusivamente, o mercado de trabalho e que será submetida a uma questão de classe. É impossível, senhoras e senhores, construir uma sociedade igualitária sob a égide da desigualdade e isso, infelizmente, é que é o atual documento nos traz. (LUCIA DE OLIVEIRA, 2018)

A não obrigatoriedade em todos os anos do ensino das disciplinas de humanidades, fruto da separação por itinerários, é uma preocupação que vem sendo colocada, desde o início da proposta, por diferentes setores. Além do descontentamento demonstrado pela estudante e o questionamento dos autores, que demonstram, ainda que brevemente, alguns dos argumentos que embasam a discordância acerca da estrutura curricular, deve-se atentar ao papel do docente nesta transformação. Como determinado pela legislação (BRASIL, 2017), os itinerários serão ofertados de acordo com “a possibilidade dos sistemas de ensino” e “a organização das áreas

[...] será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”. Sendo assim, não se deve desconsiderar a possibilidade de que tais itinerários possam, em muitos casos, ser oferecidos conforme uma demanda, o que pode tornar algumas disciplinas, ao longo do tempo, dispensáveis e, conseqüentemente, seus professores também.

É importante atentar, também, às falas daqueles que estão, ainda que dentro do contexto educacional, olhando de uma outra perspectiva, que é o caso da fala, proveniente de um membro da Confederação das Escolas Particulares.

Entendemos que a base não é currículo e, por isso, nós entendemos que são vetores, temos, como qualquer brasileiro, muitas preocupações. Vamos entregar os documentos com as nossas sugestões, mas eu gostaria de apontar alguns vetores para que fiquem preservadas as nossas ideias, que foram tiradas a partir do nosso conselho pedagógico, formado por especialistas. Em primeiro lugar nós gostaríamos de apontar nossa preocupação com os componentes curriculares matemática, língua portuguesa, educação física, artes, que ela esteja presente também em todo ensino médio, não só na base comum mas que ela esteja presente em todo ensino médio assim como redação. Inclusive, nos preocupa também a investigação científica, que está ausente, no nosso ponto de vista ela precisaria ser mais reforçada, nos preocupa a questão a respeito da regionalidade das escolas e, portanto, das propostas pedagógicas das escolas particulares, e que a seleção também para o ensino superior com relação aos itinerários também nos preocupa e gostaríamos que ela fosse debatida, por isso solicitamos inclusive uma audiência com o senhor. (AMABILE PACIOS, 2018)

A fala se inicia afirmando o entendimento de que base não é currículo, compreendendo que o documento norteia ideais e conteúdos para grade curricular, mas não é, em si, uma grade. No entanto, em seguida, demonstra preocupação sobre a permanência de determinadas disciplinas no conteúdo a ser estabelecido para os alunos, o que é, na verdade, interferência da reforma, que estabeleceu a divisão das disciplinas por itinerário, restringindo a alguma delas. Além disso, destaca-se, com preocupação, o papel da regionalidade na construção de uma base comum e a seleção para o ensino superior. De modo geral, as escolas particulares têm grande empenho e resultados na inserção de alunos em universidades renomadas, públicas ou não, por meio de processos seletivos e vestibulares. Tal resultado é como um produto do investimento em um modelo de educação específica e, também por isso, a construção e oferecimento de itinerários separados possa gerar preocupação em obtenção de resultados, mesmo que este não seja o único aspecto que preocupe estas instituições de ensino.

Ana Clara, aluna do ensino médio traz, também, entre outros assuntos, questionamentos acerca do currículo comum:

...Quando falamos de Base Nacional Comum Curricular, precisamos ter em mente que lidamos com diversas realidades nacionalmente e de acordo com a conjuntura tanto política econômica quanto social do Brasil. Está havendo, sim, um desmonte, uma

precarização da educação pública no país, não é de hoje e não é de ontem que isso acontece. Aqui já ouviu bastante falar de participação da juventude, participação ativa das tomadas de decisões, entretanto, quando tentamos ser ouvidos, temos anseio, nós somos silenciados, construímos o maior movimento estudantil da história da humanidade e as nossas faltas não foram ouvidas. (ANA CLARA, 2018)

Da Silva, em Currículo, ensino médio e BNCC (2015), faz uma crítica ao papel um tanto controlador do Estado sobre as escolas o que, em consequência, se reflete na formação dos indivíduos. Segundo a autora, os próprios objetivos, da maneira como estão colocados, em sequência temporal, no documento da Base, são a expressão do caráter regulatório e restritivo. Enfatiza o conceito de que se trata de algo que caminha para uma formação administrada, e, desta forma, aparenta ser o oposto do que vem sendo apresentado nos textos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, que trata da possibilidade da escola proporcionar uma formação crítica e emancipatória (DA SILVA, 2015), o que ilustra a fala da aluna ao passo que a mesma coloca sua categoria como silenciada do processo, se encaixando no sujeito controlado pelo Estado.

Tanto no pronunciamento de Ana Clara quanto no de Amabile, aparece a preocupação sobre a diversidade proporcionada pelas regiões e como isso seria abordado por uma base comum, visto que, há grande possibilidade de identidades culturais serem apagadas, o que vai de encontro com a perspectiva trazida, anteriormente, do pensamento ou ideologia hegemônica, sendo a base curricular instrumento institucional para a reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (BOURDIEU, 1998).

Encontra-se, no pronunciamento de Avanir, membro tanto do Conselho Estadual de Educação do Paraná quanto da União Nacional de Dirigentes da Educação, uma crítica à base nacional comum que vai além da questão da diversidade regional. Neste caso, entre outros pontos, é rejeitada a flexibilidade da base:

Acredito e quero acreditar que a história dos conselhos nacionais de educação, sua -trajetória, seu conhecimento vai ser muito importante para melhorar essa base, para torná-la mais densa, mais clara, porque da forma como ela está tudo pode, pode fazer qualquer coisa. Este processo de avaliação pautada apenas na matemática e no português, porque só foram feitas más avaliações em matemática e português, veja a história, a filosofia, a arte, nós estamos com tanta tecnologia e, de repente, estamos voltando às cavernas, querendo distribuir fuzil para as pessoas e as pessoas adorando. Estamos respeitando a liberdade de pesquisar e de pensar de pessoas achando que nós podemos dizer o que o futuro da humanidade poderá dizer, não podemos reduzir essa base nacional curricular a um celular apertando o foninho no Google, em que eu pergunto qual a raiz quadrada de um número e em três segundos já vem a resposta. Se eu falo um português, não a língua padrão culta, o Google no celular permite, os alunos do ensino médio estão vivendo isso. Precisamos que essa base tenha mais do que isso, e que essa base traga as grandes conquistas da humanidade no âmbito da arte, no âmbito da filosofia, no âmbito das

ciências, isso que nós precisamos, para que a gente possa avançar naquilo que é tão importante, que são conquistas humanitárias.”
(Avanir Mastey, do Conselho Estadual de Educação do Paraná 2018)

Por conta da busca por avanços tecnológicos, habilidades que se voltem à inserção no mercado de trabalho, tem se deixado cada vez mais de lado algumas compreensões sobre o desenvolvimento humano, conforme a perspectiva de categorias como a de professores e representantes da educação, que são, junto de seus alunos, os protagonistas do processo de aprendizagem. Além de ampliar o acesso a computadores, é preciso que se garanta não só o domínio técnico dessas tecnologias, mas também o entendimento de seus princípios científicos e dos processos que possibilitaram a sua execução, pois, nesta perspectiva, pode-se considerar que estamos em um caminho no qual a humanidade se submete ao jogo de suas próprias criaturas, sendo operadas, automaticamente, por máquinas (SAVIANI, 2016). Segundo o autor, as pessoas se relacionam cada vez mais com computadores como se esses fossem pessoas a cujas “vontades” se sujeitam e, quando não se os compreendem, atribuem-se a eles características, de certa forma, humanas, como exemplo expressões que explicam seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita etc.

Na fala descrita acima, percebe-se uma crítica à base quanto a flexibilidade conteúdo - “tudo pode!”-, ao mesmo tempo que a preocupação vem na reforma do ensino, já que a priorização de língua portuguesa e matemática em toda a carga horária do ensino médio, em detrimento das outras disciplinas que deverão ser escolhidas em forma de itinerário, é estabelecida pela Lei nº 13.415, de 2017. Verbaliza-se a preocupação de a educação oferecer apenas base para instrumentos para se compreender a realidade do mundo tecnológico, enquanto os aspectos que envolvem um sentido humano, ou seja, subjetivo e crítico, estão sendo deixados de lado, impedindo que avancemos “*naquilo que é tão importante, que são conquistas humanitárias*”.

No discurso da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, o fator de indeterminação relacionado aos documentos se faz presente:

A gente acredita muito que a questão curricular é essencial, é importante, mas também é essencial a forma como se ensina e a metodologia, portanto quem ensina. Nesses termos a gente está elaborando um documento que expande um pouco a reflexão curricular, o fazer pedagógico e a gente vai encaminhar para o conselho, nesse sentido. Queria agradecer a fala inicial de abertura, que faz uma um esforço de contextualizar a BNCC no atual momento do Brasil e da construção da política de educação, acho que contextualizar é importante e, no nosso esforço de compreender o contexto também enxergamos uma certa incompatibilidade entre o esforço da construção de uma base curricular e a

atual lei que reforma do ensino médio que nos parece reducionista, nos parece que ela limita bastante de potencialidades o caminho do ensino médio. Então acho que, por via dessa discussão curricular, desse aprofundamento da equipe que é mais versada no ambiente da educação, possa oxigenar um pouco esse ambiente legal que é restritivo, então fazemos coro a essa necessidade de repensar essa lei de reforma do ensino médio. [...] O jovem tem um anseio idealista incrível e uma vontade de transformação, mas antecipar para essa faixa etária uma quantidade enorme de escolhas pode ser um exagero de precocização e um caminho para ultraespecialização precoce. A gente vê que já aos 18 ou 19 anos quando esses jovens entram na universidade há um índice enorme de reopção, portanto, já indica que aos 18 anos não é simples fazer escolhas de especialização, que dirá trazer isso com tanta força para os 14,15, 16 anos de idade. Então a gente defende, fundamentalmente, uma formação universalista para essa faixa etária e acho que devemos caminhar bastante em reconhecer qual papel de cada componente curricular nessa formação universalista, talvez a condensação em áreas precise ser mais bem elaborada para que não se diluam as contribuições de cada ciência, mas para que elas se potencializem mutuamente e não que elas se diluam, esse é um grande risco que a gente encontra na forma genérica com que as habilidades e competências estão sendo retratadas ali. (Leandro Martins, 2018)

.***

Como se percebe nos discursos, os dois pontos que aparecem sobre o novo modelo de ensino e a Base Nacional Comum Curricular, que são a divisão das áreas de conhecimento por itinerários (e suas consequências) e a definição dos conteúdos de cada disciplina (dentro da BNCC) demonstram uma preocupação em relação ao futuro dos jovens. Este futuro, no caso, diz respeito a, basicamente, duas questões: a construção desses jovens enquanto cidadãos com direito ao conhecimento e a possibilidade de inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Ambos aspectos dialogam e fazem parte de um ciclo: os alunos com maior acesso ao conhecimento frequentam melhores cursos e universidades adquirindo melhores posições no mercado de trabalho no futuro. E os filhos dos que tem melhores posições no mercado de trabalho têm maiores condições de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, mais portas abertas. Este fato, recorrente no Brasil, já estava colocado em evidência em De Oliveira, Catani e Hey (2008, p.10), inclusive em uma perspectiva Bourdieusiana:

“Mesmo numa sociedade marcada pela heterogeneidade cultural e pela diferença de classes prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, o que, infelizmente, faz aumentar o gap cultural, historicamente em construção, entre os atores sociais, reforçando a reprodução social. Dessa maneira, a instituição do exame vestibular, eliminatório e classificatório, para o acesso a um número limitado de vagas em cursos de graduação é, também, uma estratégia velada de reprodução das elites”.

Nos discursos presentes na audiência, a preocupação se trata, portanto, de um aumento [da reprodução] da desigualdade já existente, e mostra, em vários momentos, que a discussão

sobre o papel da escola atravessa questões sociais de diversas maneiras. Não qualificam a desigualdade a que se referem, mas o contexto leva a considerar que se fala na desigualdade econômica que está na base da desigualdade educacional.

Utilizam também, algumas vezes, a palavra democracia, ou querendo assinalar a sua ausência, se contrários à BNCC, ou simplesmente pontuando a discussão sem o tom da crítica, se favoráveis. De alguma forma, essas diferenças de opinião, de um lado, assim como a criação de instituições representativas de diferentes grupos definidos a partir de categorias ocupacionais ou de conhecimento, expressam uma condição democrática. Há uma relação entre democracia e identidade. Estabelecendo um paralelo com os novos movimentos sociais, segundo Tilman Evers (1984):

E, quem sabe, este lado oculto dos novos movimentos sociais pode esconder também a profunda necessidade da reavaliação da democracia enquanto noção central no âmbito das recentes discussões. A identidade não pode ser encontrada dentro de estruturas autoritárias e, mais que isso, exclui a uniformidade: só pode se desenvolver na diversidade, que requer um cenário político no qual "todas as vozes, todas" (como diz uma canção chilena) possam ser ouvidas. Assim, embora fracos e fragmentados, os novos movimentos sociais detêm uma posição chave para qualquer projeto emancipatório na América Latina. Eles são um projeto emancipatório.

Às vezes, o ensino aparece como ferramenta de reprodução da desigualdade, mas às vezes, como uma esperança na busca pela superação da mesma. O novo modelo, de acordo com as falas obtidas, pode ampliar as possibilidades dessa reprodução e, portanto, não contribuir para que a maioria dos jovens que vivenciam esta condição saiam dela. Por outro lado, diante de tudo isso, se tem a criação e ampliação de movimentos que se atentam e discutem essas questões.

5. Considerações Finais e Possíveis Desdobramentos

Este estudo se propôs a compreender um pouco do cenário – que inclui perspectivas e estratégias - por trás dos posicionamentos acerca das mudanças no sistema educacional brasileiro, que se estabeleceram inicialmente em 2016. A discussão e os posicionamentos se referem a um contexto específico que foi uma das audiências públicas palco dessas discussões, a da região Sul sobre a BNCC, em 2018. Este cenário específico sucedeu um período de insatisfação com a proposta da mudança, em 2016, que foi perceptível por meio dos protestos dos estudantes sobre o tema.

Buscou-se, portanto, nos vídeos da audiência, fazer um balanço de argumentos que justificaram uma e outra posição, assim como, quando possível, fez-se a identificação dos valores que orientam as instituições participantes, com a finalidade de encontrar disposições. Tais disposições fazem parte da compreensão da disputa de posicionamentos - a favor ou contra – sobre as mudanças em pauta do sistema educacional brasileiro

Para compreender melhor o debate e o papel, de modo geral, das instituições de educação no Brasil, se buscou, também, fazer uma breve retrospectiva sobre seu sistema educacional e, com isso, resgatar, junto de outros pesquisadores, um contato entre a Sociologia e a Educação, que, como foi levantado, apesar de serem áreas que, em vários períodos, muito dialogaram, mantiveram, em um período mais recente, um distanciamento nas produções acadêmicas.

Este resgate histórico que se deu, basicamente, por uma investigação bibliográfica e teórica, permitiu um olhar mais aprofundado sobre um cenário atual, que foi o da audiência pública escolhida, e permitiu identificar alguns pontos em comum com outras reformas semelhantes pelas quais o país passou em um passado não tão distante.

Como descrito anteriormente, a educação básica pública nem sempre foi um direito no Brasil. Mesmo depois de república, muitos elementos do colonialismo permaneceram – e ainda permanecem, de maneira menor –, no país. Mas demandas e exigências sociais que surgiam pós-império, com a ascensão do iluminismo e ideais progressistas, marcaram o início da trajetória da educação pública. Essa trajetória é acompanhada com o nascimento e desenvolvimento de movimentos relacionados à Educação, tanto conservadores e religiosos quanto progressistas e laicos, e com eles a fundação de muitas instituições ligadas ao ensino de modo geral.

Alguns exemplos de instituições que surgiram nesse período, das décadas de 1930 e 1940, e apareceram na audiência estão mais relacionados ao ensino particular, como Rede

Sinodal, Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Particulares) e Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. As instituições que aparecem mais voltadas a Educação Pública surgem posteriormente, mas isso não quer dizer que movimentos já não existissem, pois, como aparece ao longo do texto, houve movimentos que impulsionaram a obrigação do Estado com a educação gratuita.

Mesmo quanto se torna pública e de obrigação estatal, dividia-se entre o secundário e o profissionalizante. O segundo enviando diretamente seus alunos para o mercado de trabalho fabril – certamente os que precisavam de trabalho e renda mais rapidamente - e o primeiro para as universidades de onde saem os estudantes com carreira em profissões de prestígio, perpetuando, assim, desigualdades em diferentes esferas – que se interligam: educacionais, econômicas, sociais, raciais etc.

Ao passar do tempo, como qualquer tempo/espaço formam-se grupos em torno de determinadas condições sociais que, ao compartilharem da experiência, no caso a de ser trabalhador, constroem uma identidade (THOMPSON, 1987), que pode se refletir em comportamentos e perspectivas. Esta construção leva tempo e com ela surgem movimentos e maneiras de luta dentro dos conflitos sociais, possíveis de perceber com as participações na audiência pública, não só de associações de trabalhadores em geral, mas, em específico, de trabalhadores da educação, que é o seu tema.

Em vários momentos, o compromisso com a educação no Brasil passou por oscilações, acompanhado – e quase sempre impulsionado por – demandas empresariais, industriais, internacionais, como aparece no momento de industrialização do país e também no período neoliberal dos anos 1990, com as reformas baseadas em parâmetros internacionais ou exigências de mão de obra. O Ensino Médio público esteve – e, em partes, está – diversas vezes vinculado à lógica de mercado. A questão não é o jovem sair com ensino técnico e ingressar no mercado de trabalho, a questão é que, na maioria dos casos, não resta outra escolha se não essa, ou, ainda que tivesse – quanto a opções de itinerários e cursos -, levantaria inquietações quanto às motivações de se escolher áreas que, em sua maioria, não permitem altas remunerações e plano de carreira, o que demonstraria que também não é uma escolha. As condições nas quais se encontram muitos estudantes, em meio à desigualdade social gritante, não permitem que demorem a ingressar no mercado de trabalho ou que paguem por longos anos de estudos em grandes universidades ou que possam focar somente nos estudos – sem trabalhar - para ingressarem, por meio de vestibular, nas universidades públicas.

Posterior à busca pela trajetória da educação no Brasil, deu-se início ao processo de assistir e transcrever a audiência pública se atentando aos discursos dos participantes e a construção, também, de quadros e tabelas para análises que viriam em seguida. Realizaram-se consultas sobre as instituições participantes, suas histórias, valores e missões e tudo isso culminou na percepção de pontos de proximidade e distanciamento com discursos e narrativas do passado, assim como foi possível identificar disposições. Este processo todo fez com que a pesquisa fosse vivenciada na teoria e na prática, e a isso inclui, também, algumas limitações. Além da perspectiva inicial, que era de trabalhar com todas as audiências – o que seria inviável em relação ao tempo e, portanto, se modificou durante o percurso -, também surgiu dificuldade para interpretar posicionamentos que, a princípio, se imaginavam homogêneos em uma mesma categoria, mas que demonstraram não o ser.

Os posicionamentos ouvidos (e também transcritos, lidos e relidos) sobre a Reforma do Ensino Médio e a construção da Base Nacional Comum Curricular aparecem juntos nos discursos: quem é contra um acaba indo contra o outro e vice-versa, pois, como foi possível perceber, se trata de uma questão maior sobre o contexto no qual a educação do país está inserida. Os argumentos utilizados para discordar tanto da formulação da BNCC quanto da reforma do ensino médio são, na maioria, embasados por uma “mesma lógica”, uma crítica à separação por itinerários (proposta pela Reforma do Ensino Médio) e ao conteúdo da base curricular (que também ficaria limitado), portanto, a um novo modelo educacional. As críticas perpassaram temas como a mercantilização da educação, a legitimidade e a desigualdade social.

Ao que parece - diante do destaque dado pela maioria das instituições voltadas a ensino público -, este novo modelo de educação não é tão novo, assim como suas motivações. A mudança é, para aqueles que a defendem – em sua maioria não ligados ao ensino público e sim a instituições/escolas privadas-, uma proposta de resposta para o insucesso em avaliações internacionais, ressaltando que a organização do currículo ou o seu conteúdo dispersam o interesse dos estudantes. Em contrapartida, para a maioria dos que estão em contato direto com a educação pública – e que, portanto, conhecem melhor sua realidade, além de não ter uma relação de lucro com ela -, desde estudantes e professores até presidentes de conselhos ou representantes de associações, os problemas da educação pública, hoje, no Brasil, têm diversas razões, entre eles a falta de estrutura, de planejamento de carreira docente, de investimento em materiais e, também, às próprias dificuldades cotidianas das famílias brasileiras que influenciam no aprendizado de seus alunos, não podendo, portanto, ter atribuído, majoritariamente, no currículo o insucesso escolar.

.***

Trabalhar com um objeto tão atual, que foi a discussão de uma audiência de há dois anos, foi desafiador e, ao mesmo tempo, muito interessante. Esta pesquisa ocorreu em meio a várias transformações no cenário brasileiro, desde caráter político a econômico e social. É difícil definir, com precisão, algumas situações quando se está inserido nela, mesmo que seja nossa função e que nossos olhares sejam mais voltados e treinados para este exercício. Isso ocorre não só por não ter alcance a todas as informações ainda, mas também por envolver inseguranças quanto a análises de dados que podem mudar tão logo, deixando a sensação de que possa ser em vão, e não o é. De todo modo, a audiência pública, os dados e posicionamentos levantados e interpretados marcaram um tempo/espço do percurso da história da educação no Brasil, e mostram que, ainda, a escola, como instituição pública, tem sido meio para que alcancem objetivos que nem sempre beneficiam a população e, com isso, ainda desempenha, em diferentes níveis – a depender do contexto – o papel de instituição que legitima e reproduz formas de desigualdades. Ao mesmo tempo, há evidências de construção coletiva (paralelas a projetos de nação não tão populares) para que a educação pública continue avançando e expandindo, como já muito ocorreu na história. Estas construções partem justamente de momentos de tensão como este vivenciado, com movimentos que reivindicam que a educação pública e gratuita seja mais acessível no Brasil, mas não só, que tenha mais autonomia e voz nas decisões a seu respeito. Tais movimentações podem desdobrar em assuntos para novos trabalhos.

Sobretudo, a experiência desta pesquisa contribuiu para um grande passo no meu amadurecimento e aprendizado enquanto pesquisadora e também enquanto cidadã, no sentido de se manter atenta não só ao contexto no qual se está inserido, mas também à história que o precede e aos posicionamentos e motivações daqueles que se propõe a mudá-la.

Referências Bibliográficas

- ABRAMO, Perseu. **Pesquisa Social: projeto e planejamento**. São Paulo, SP: T.A. Queiroz Editor, 1988.
- ALGEBAILLE, Eveline. **O Legado de Thompson para a pesquisa sobre políticas públicas**. Revista Trabalho Necessário, v. 12, n. 18.
- ARROYO, Miguel G. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, n. 55, p. 47-68, 2015.
- _____. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. Anatomie du Goût. IN **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, n.5, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. IN ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis, 2014 (Publicado originalmente em francês, 1964).
- BOURDIEU, Pierre. **As estruturas sociais da economia**. Porto: campo das letras, 2006.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997
- CUNHA, Luiz Antônio. **A educação na sociologia: um objeto rejeitado**. Cadernos Cedes, v. 27, p. 9-22, 1992.
- DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- DA SILVA MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito**. EccoS Revista Científica, n. 41, p. 61-75, 2016.
- DA SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas**. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.
- DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. **Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil**. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.
- DA SILVA THIESEN, Juarez. **Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 192-202, 2014.
- DE OLIVEIRA FERNANDES, Cláudia. **Avaliação, currículo e suas implicações-Projetos de sociedade em disputa**. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.
- DE SOUZA, Alice Moraes Rego; GIORGI, Maria Cristina; DE ALMEIDA, Fabio Sampaio. **Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?**. Cadernos de Letras da UFF, v. 28, n. 57, p. 97-116, 2018.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Educação & Sociedade, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

DO PRADO, Laís Sales et al. **Audiências públicas: histórico, conceito, características e estudo de caso.** A&C-Revista de Direito Administrativo & Constitucional, v. 15, n. 62, p. 237-257, 2015.

DOS SANTOS, Leonardo Bis. **O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Editoria Vozes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EVERS, Tilman. **Identidade: a face oculta dos novos movimentos sociais.** Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v.2, 4, p. 11-23, abril 1984.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Sociologizada Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do conhecimento.** Revista Lusófona de Educação, n. 7, p. 105-120, 2006.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia.** Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FORQUIN, Jean Claude. **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa.** Educação & Realidade, v. 21, n. 1, 1996.

FORTES, Alexandre. **Formação de classe e participação política: EP Thompson e o populismo.** Anos 90, v. 17, n. 31, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”: Imposição da mordaza aos educadores.** e-Mosaicos, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional.** Educação & Sociedade, v. 40, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa.** Madrid, Taurus, 1987

HYPOLITO, Álvaro Moreira; DOS SANTOS VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília Lorea. **Currículo, gestão e trabalho docente.** Revista e-curriculum, v. 9, n. 2, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LIEDKE FILHO, Enno D. **A Sociologia do Brasil: história, teorias e desafios.** Sociologias, n. 14, p. 376-437, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. **A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil.** Germinal: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. **E.P. Thompson e a tradição e crítica ativa do materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MEUCCI, Simone et al. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais**. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publicatio, n.15, v.1, p: 77-87, 2007.

NETO, Alaim Souza. **Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa**. Retratos da Escola, v. 13, n. 27, p. 699-713, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. **A Sociologia e os Sociólogos da Educação no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 31, n. 91, 2016.

PEREIRA, Laurindo Mékie. **Gramsci e Thompson: notas para uma história social da política**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH, São Paulo, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação-Projetos em disputa?** Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

ROSENBERG, Morris. **A Lógica da Análise do Levantamento de Dados**. São Paulo, SP: Editora Cultrix e EDUSP, 1976.

SANTOS, João Benjamim dos. **Educação, desenvolvimento e empregabilidade**. Rev. FAE, Curitiba, v.2, n.3, p.65-69, 1999.

SANTOS, Leonardo Bis dos. **O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2014.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento-revista de educação, n. 4, 2016.

_____. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SCHUELER, Alessandra. **Educação, experiência e emancipação: contribuições de Thompson para a história da educação**. Revista Trabalho Necessário|ISSN: 1808-799X, v. 12, n. 18.

SEN, Amartya. **O desenvolvimento como expansão das capacidades**. Lua Nova, n.28-29, São Paulo, abril 1993.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011 =[SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.]

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. 2015.

SILVA, Marcelo Kunrath. **Entre a norma e o factual: questões para uma análise sociológica dos processos de participação social na gestão pública**. Política & sociedade. Florianópolis, SC. N. 5 (out. 2004), p. 185-200, 2004.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. **Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550.

SILVEIRA, Zuleide. **Edward P. Thompson: Método, categorias analíticas e fenômenos educacionais**. Revista Trabalho Necessário| ISSN: 1808-799X, v. 12, n. 18.

SOARES, Evanna. **Audiência pública no processo administrativo**. Revista de direito administrativo, v. 229, p. 259-284, 2002.

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. **Classe, cultura e experiência na obra de EP Thompson contribuições para a pesquisa em educação**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 14, n. 55, p. 54-72, 2014.

TIRIBA, Lia. **Por que Thompson?** Revista Trabalho necessário. Ano 12, n.18, 2014.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

_____. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**, vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005). **Toward knowledge societies**. UNESCO World Report. Conde-sur-Noireau, France: Imprimerie Corlet.

VALLE, Ione Ribeiro. **Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus 1990

ZIBAS, Dagmar Leopoldi. **A Reforma do ensino médio: da sutileza do texto à crueza do contexto**. Trabalho & Educação-ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 8, p. 75-88, 2001.

_____. **A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005a.

_____. **Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. Educação & Sociedade, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005b.

ANEXOS

ANEXO I – Medida Provisória 746/2016

Sumário Executivo de Medida Provisória

Medida Provisória nº 746, de 2016.

Publicação: 23 de setembro de 2016

Ementa: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Resumo das Disposições

A Medida Provisória (MPV) nº 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O art. 1º da MPV acrescenta parágrafo único ao art. 24 da LDB para facultar a ampliação da carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas, de acordo com as normas de cada sistema de ensino e as diretrizes, objetivos, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação

O art. 1º altera também o art. 26 da LDB. O § 1º desse artigo determina que os currículos da educação básica, cuja parte obrigatória está ali definida, serão estabelecidos em artigos, específicos para cada nível de ensino.

O art. 1º altera também o § 2º do mesmo art. 26 da LDB para restringir a obrigatoriedade do ensino da arte à educação infantil e ao ensino fundamental. A alteração do § 3º faz o mesmo com a educação física.

O § 5º, ainda do art. 26 da LDB, torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental, enquanto o § 7º determina que da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constem os temas transversais a serem incluídos nos currículos da educação básica. A nova redação desse dispositivo revoga tacitamente o art. 29 da Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012¹. O texto revogado introduzia no currículo dos ensinos fundamental e médio “princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental”.

Ainda no art. 26 da LDB, a proposição acrescenta novo § 10 para determinar que a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNCC dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de homologação pelo Ministério da Educação (MEC), além de consulta ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em seguida, ainda no art. 1º da MPV, é alterado o *caput* do art. 36 da LDB, de forma a determinar que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional. Essa alteração suprime as diretrizes que o texto original da LDB trazia, incluída aí a revogação tácita da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que inseriu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio².

¹ “Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil – CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências”

² “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio”

O § 1º do art. 36, que dispunha sobre “metodologias e as formas de avaliação” passa a estabelecer que os sistemas de ensino poderão compor seus currículos com mais de uma das áreas previstas no *caput*. O novo § 3º dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. O texto anterior desse dispositivo determinava que “os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos”.

A partir desse ponto, a MPV acrescenta ao art. 36 da LDB mais treze parágrafos, que passamos a descrever a seguir:

O § 5º determina que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, levando-o a construir seu projeto de vida e formação de aspectos cognitivos e socioemocionais.

O § 6º fixa o teto de 1.200 horas para a carga horária da BNCC no ensino médio, enquanto o § 7º determina que a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 da LDB deverá estar integrada à BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

O § 8º, por sua vez, determina a oferta obrigatória de língua inglesa no ensino médio, facultando o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de cada sistema de ensino. O § 9º determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.

O § 10 faculta ao aluno cursar um segundo itinerário formativo após a conclusão do ensino médio, mediante disponibilidade de vagas na rede.

O § 11, com dois incisos, determina que a oferta de formação técnica e profissional (inciso I), a critério dos sistemas de ensino, considerará a experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias ou, quando aplicável, da legislação sobre aprendizagem profissional. Também será possível (inciso II) a concessão de certificados intermediários de

qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

O § 12 estabelece que as formações experimentais que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos deverão ser reconhecidas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos e inseridas no referido Catálogo no prazo de cinco anos contados da data de oferta inicial.

O § 13 determina a emissão de diploma com validade nacional ao concluinte do ensino médio, permitindo a continuidade de estudos. Esse dispositivo dá nova redação ao que já constava do § 3º do texto original do art. 36 da LDB.

O § 14 determina que a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio nos processos de avaliação da educação, considerada a Base Nacional Comum Curricular.

O § 15, por sua vez, autoriza o oferecimento do ensino médio por meio de módulos e de sistema de créditos ou disciplinas.

O § 16 permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. Essa possibilidade terá que ser normatizada pelo CNE e homologada pelo MEC.

O § 17 determina que os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação. Entre essas formas estão incluídas a “demonstração prática”, a “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; as “atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; os “cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais”; os “estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras”; e a “educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”

De acordo com o art. 4º da MPV, o disposto tanto no art. 26 quanto no art. 36 da LDB deverá ser implementado no segundo ano subsequente à data de

publicação da BNCC, podendo esse prazo ser reduzido para o primeiro ano letivo na hipótese de a BNCC ser publicada com antecedência mínima de 180 dias do início do ano letivo.

O art. 1º da MPV acrescenta, ainda, § 3º ao art. 44 da LDB, para determinar que os processos seletivos para ingresso na graduação serão baseados exclusivamente nas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC, observadas as diversas áreas do conhecimento.

O art. 61 da LDB também é alterado por meio da inclusão de novo inciso IV que insere entre os profissionais da educação escolar básica aqueles com notório saber nas suas áreas de formação, para atender à formação técnica e profissional.

Também o art. 62 da LDB é alterado pelo art. 1º da MPV por meio do acréscimo de § 8º, com vistas a estabelecer que os cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC. Essa medida deverá ser implementada no prazo de dois anos da data de publicação da Medida Provisória, conforme consta do seu art. 3º.

O art. 2º da MPV visa a alterar o art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Lei do Fundeb), por meio do acréscimo de dois incisos (XIV e XV) e a renumeração dos demais. O inciso XIV acrescenta a formação técnica e profissional (referente à parte eletiva do ensino médio) entre as modalidades passíveis de receber recursos do Fundeb. O inciso XV faz o mesmo com a segunda opção formativa do ensino médio, conforme disposto no § 10 do *caput* do art. 36 da LDB, nos termos da alteração feita pela própria MPV.

O art. 5º da MPV institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevendo o repasse de recursos para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos, por escola, a partir da data de sua implementação.

O art. 6º e seus dois incisos, por sua vez, fixam a obrigatoriedade de transferência de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, com base em critérios de elegibilidade definidos na MPV e em regulamento, para financiar as escolas de tempo integral implantadas a partir da vigência da MPV, que atendam a

condições previstas em ato do MEC e que tenham projeto político-pedagógico em sintonia com o novo modelo de ensino médio. O § 1º desse artigo determina que a transferência de recursos está condicionada ao atendimento cumulativo dessas condições, e será feita com base no número de matrículas cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica.

O § 2º desse mesmo art. 6º esclarece que as transferências de recursos serão feitas anualmente a partir de valor único por aluno, de acordo com a disponibilidade orçamentária.

Conforme o § 3º, esses recursos, a serem aplicados nas escolas participantes da Política de Fomento, poderão ser gastos com atividades de merenda escolar e outras previstas nos incisos I, II, III, VI e VIII do *caput* do art. 70 da Lei nº 9.394, de 1996. Essas despesas são as seguintes: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; e aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

O § 4º estabelece que na hipótese de saldo em conta de Estados o do Distrito Federal de recursos repassados anteriormente, esse valor será descontado daquele a ser repassado no exercício subsequente. Não são considerados para efeito de desconto os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar transferidos nos últimos doze meses, conforme estabelece o § 5º.

O art. 7º da MPV dispõe que a transferência dos recursos do MEC ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a Política de Fomento independe de celebração de termo específico.

O art. 8º estabelece que a implementação do apoio financeiro suplementar será disciplinada em ato do MEC. O art. 9º, por sua vez, dispensa a existência de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere para a transferência pelo FNDE, aos Estados e ao Distrito Federal, dos recursos já referidos, determinando o

depósito em conta corrente específica, ficando o Conselho Deliberativo do FNDE com a incumbência de dispor sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificadas do apoio financeiro, conforme estabelece o parágrafo único do art. 9º.

O art. 10 determina que Estados e Distrito Federal forneçam, sempre que solicitados, documentação relativa à execução dos recursos da Política de Fomento ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

O art. 11 estabelece que o acompanhamento e o controle social sobre esses recursos serão feitos pelos Conselhos de acompanhamento do Fundeb nos Estados e no Distrito Federal. O parágrafo único desse art. determina que os referidos conselhos analisem a prestação de contas dos recursos, formulem parecer conclusivo e o encaminhem ao FNDE.

O art. 12 estabelece que os recursos financeiros da Política de Fomento correrão à conta dos orçamentos do FNDE e do MEC, observados os limites de movimentação, empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

O art. 13 da MPV revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que “dispõe sobre o ensino da língua espanhola”.

Por fim, ao art. 14 traz a cláusula de vigência da MPV.

Na Exposição de Motivos (EM) que acompanha a Medida Provisória, afirma-se que há um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino.

Além disso, afirma a EM, os resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins, demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática de 1994 para cá.

A EM argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho. Acrescenta que as mudanças demográficas, com o crescimento da população jovem, tornam urgente a necessidade de solucionar o problema do ensino médio, de forma a permitir o oferecimento de uma educação de boa qualidade a este contingente populacional.

A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

Finalmente, a EM aduz que a proposta estaria baseada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Brasília, 26 de setembro de 2016.

José Edmar de Queiroz
Consultor Legislativo



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional

Em circulação desde 1º de outubro de 1862

Ano CLIV Nº 35

Brasília - DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017



Aviso
Esta edição é composta de um total de 440 páginas, dividida em 2 partes.

Sumário	PÁGINA
Atos do Poder Legislativo.....	1
Presidência da República.....	3
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.....	187
Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações ..	200
Ministério da Cultura.....	203
Ministério da Defesa.....	206
Ministério da Educação.....	208
Ministério da Fazenda.....	223
Ministério da Integração Nacional.....	231
Ministério da Justiça e Segurança Pública.....	231
Ministério da Saúde.....	235
Ministério de Minas e Energia.....	247
Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.....	256
Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços.....	257
Ministério do Esporte.....	257
Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.....	258
Ministério do Trabalho.....	260
Ministério dos Direitos Humanos.....	260
Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil.....	261
Ministério Público da União.....	264
Tribunal de Contas da União.....	265
Poder Legislativo.....	325
Poder Judiciário.....	325
Entidades de Fiscalização do Exercício das Profissões Liberais ..	437

Atos do Poder Legislativo

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TABELA DE PREÇOS DE JORNAIS AVULSOS		
Páginas	Distrito Federal	Demais Estados
de 02 a 28	R\$ 0,30	R\$ 1,80
de 32 a 76	R\$ 0,50	R\$ 2,00
de 80 a 156	R\$ 1,10	R\$ 2,60
de 160 a 290	R\$ 1,90	R\$ 3,00
de 254 a 500	R\$ 3,00	R\$ 4,50

*Acima de 500 páginas = preço de tabela mais excedente de páginas multiplicado por R\$ 0,0107

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequando às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

AVISO

CIRCULOU EM 16/2/2017 A EDIÇÃO EXTRA Nº 34-A
Também disponível no endereço: www.in.gov.br - Pesquisa nos Jornais



§ 1^a A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3^a A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§ 5^a Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6^a A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7^a A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8^a A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9^a As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)

Art. 5^a O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3^a:

"Art. 44.

§ 3^a O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 6^a O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 61.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

....." (NR)

Art. 7^a O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8^a Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Art. 8^a O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1^a de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Art. 9^a O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

"Art. 10.

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

....." (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 16.

§ 2^a Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3^a O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4^a As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais." (NR)

Art. 11. O disposto no § 8^a do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2^a, 3^a e 4^a desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1^a A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2^a A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3^a Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4^a Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5^a Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4^a os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
IMPRESA NACIONAL**

MICHEL MIGUEL ELIAS TEMER LULIA
Presidente da República

ELISEU LEMOS PADILHA
Ministro de Estado Chefe da Casa Civil

PEDRO ANTONIO BERTONE ATAÍDE
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

SEÇÃO 2

Publicação de atos relativos a pessoal da Administração Pública Federal

SEÇÃO 3

Publicação de contratos, editais, avisos e ineditais

ALEXANDRE MIRANDA MACHADO
Coordenador-Geral de Publicação e Divulgação

HELDER KLEIST OLIVEIRA
Coordenador de Editoração e Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

EIMAR BAZILIO VAZ FILHO
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

http://www.in.gov.br ouvidoria@in.gov.br
SIC, Quadra 6, Lote 800, CEP 70061-040, Brasília - DF
CNPJ: 04196645/0001-00
Fone: (61) 3441-9450

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017021700002

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.



Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos re-

ursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo Federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196ª da Independência e 129ª da República.

MICHEL TEMER
José Mendonça Bezerra Filho

ANEXO III – Discursos dos participantes da audiência divididos por grupos

Estudantes

Ana Clara – Aluna de ensino médio

Bom dia para todas e todos. Quando falamos de Base Nacional Comum Curricular, precisamos ter em mente que lidamos com diversas realidades nacionalmente e, de acordo com a conjuntura tanto política, econômica e social do Brasil, está havendo, sim, um desmonte, uma precarização da educação pública no país. Não é de hoje e não é de ontem que isso acontece. Aqui já ouviu bastante falar de participação da juventude, de participação ativa das tomadas de decisões, entretanto, quando nós tentamos ser ouvidos e temos esse anseio, nós somos silenciados, construímos o maior movimento estudantil da história da humanidade, em 2016, e as nossas pautas não foram ouvidas. Muito se falou, aqui, sobre a reforma do ensino médio – que, com o perdão da palavra, eu chamo de deforma do ensino médio - e da PEC 241, atual 55 e, também, da lei da mordaza ("escola sem partido"). Nas pautas sobre a educação precisamos também visar os professores. A precarização da Educação não é só no sentido de não ter merenda no colégio, não é só no sentido de não ter estrutura física do colégio. Qual é a valorização que os educadores e educadoras estão tendo na nossa atual conjuntura? Professor sendo bombardeado? É assim que a gente trata a educação? A gente trata com falta de educação as pessoas que lutam pela educação. O estado, o governo, deveria prover essa educação e, infelizmente, o governo não dá educação porque educação derruba o governo. Precisamos aprender uma pedagogia libertadora, que ensine, sim, a questionar, e a trabalhar em conjunto, não, cada vez mais, presos no individualismo e na competição, não aprender só para o mercado de trabalho, porque o objetivo de tudo isso é, sim, que nos tornaremos mão de obra barata. Essas coisas todas andam juntas, assim como a gente não pode fragmentar os conhecimentos a gente não pode fragmentar a sociedade, porque a luta pelo currículo não é separado, vem sendo pautado, desde sempre, pelos professores e professoras e estudantes que lutam, sim, por educação há muito tempo. E, finalizando, também acho importante, ocupando esse espaço de uma audiência pública que tem de visibilidade, pautar a revogação da reforma do ensino médio, assim como já foi pedido aqui.

Juliana Dorneles – Aluna de ensino médio da Rede Estadual - RS

Boa tarde a todos e a todas. Hoje eu não vim em nome de nenhuma instituição, de nenhum órgão. Hoje eu vim falar em nome dos meus colegas que eu deixei lá em Porto Alegre, lá na escola Baltazar, que eles estão lá esperando, eles querem mudança e eles querem ver nossa educação prosperar. Essa base que vocês estão propondo, ela escolhe por nós, sem nem mesmo nos dar a chance de rebater, no ambiente que era para a gente estar opinando e escolhendo. Somos nós que estamos vivendo aquela realidade, somos nós que estamos ali com falta de professores, falta de infraestrutura, somos nós. Vocês deveriam dar um pouco mais de valor à vivência do jovem e do professor. Essa base não é nada mais do que um equívoco, porque apenas Matemática e Língua Portuguesa são considerados importantes para os estudantes, porque Filosofia, Sociologia, História não são tão importantes para os senhores conselheiros. E

eu digo o porquê. Porque esses ensinamentos fariam a gente bater de frente com esse conselho e é disso que vocês temem, a gente contrariar vocês. Vocês dizem que estão fazendo isso para os jovens e que a opinião dos jovens importa, mas eu olho aqui para plateia, eu conto nos dedos os jovens que estão aqui presente e que vieram aqui reivindicar o direito deles, assim como eu olho aqui para esse conselho e eu vejo a maioria homem, branco e hétero. E, para finalizar, essa base não representa os professores, não representa os alunos. Fora Temer.

Livia Silva – Aluna de ensino médio

Boa tarde, eu sou aluna do Instituto Estadual de Educação, a maior escola pública do Brasil e da América Latina. E eu gostaria de dizer que, como estudante do ensino médio, a proposta da BNCC deveria ser debatida com a comunidade escolar, pois os estudantes, que são os maiores afetados, são também os que estão menos tendo voz. Quero também dizer que a BNCC nos gera muitas dúvidas, por exemplo, sobre os itinerários formativos. Todas as escolas terão capacidade de oferecer aos seus alunos escolherem um itinerário, por exemplo? E depois se resolverem mudar, será possível, se o aluno optar pela itinerário formativo das ciências humanas no ensino médio e, no vestibular, optar mudar para um curso da área das ciências da natureza - ele não teve fundamento necessário nessa área e se pressupõe que, quando você chega na universidade, você possui conhecimento necessário para dar continuidade ao curso que você escolheu -, como ficará se o aluno inicia o ano em uma escola que oferece um percurso como Ciências Humanas e no meio do ano muda para um colégio que só possui Matemática? Como ficará seu percurso? Além disso, a BNCC e o ensino médio em tempo integral não contempla estudantes que praticam outras atividades fora da escola e que trabalham, excluindo o período noturno da escola como possibilidade de um ensino. E acreditamos que a BNCC deveria compreender a nossa realidade como jovens que, na maioria das vezes, necessitam trabalhar e contribuir com a renda familiar que é tão precária no Brasil, né? Gostaria de saber como ficarão esses alunos, já que os mesmos não conseguem permanecer nas escolas em tempos integrais como prevê o novo ensino médio. Isso não levaria a uma lotação escolar maior do que já existe? Esses jovens terão a possibilidade de chegar às universidades ou institutos técnicos federais? Acho que não. Isso nos preocupa e não nos parece uma oportunidade de formação, mas sim o aumento das desigualdades que já estão tão latentes em nosso país. Muito obrigada.

Luiz H. do Prado – Aluno de ensino médio

1ª fala

Primeiramente, fora Temer. Segundamente, quero saudar a mesa na figura do presidente. A gente vim falar aqui sobre a Base Comum Nacional Curricular sobre o ensino médio, vindo de 2016, onde houve as maiores ocupações da história do movimento estudantil brasileiro - onde foi mais de 1.200 escolas e mais de 200 universidades públicas sendo ocupadas no território brasileiro - e vindo dizer, depois de uma PEC que dá teto para educação, saúde e segurança, eu quero fazer uma pergunta: o que, hoje, o ensino médio forma dentro da rede pública? Forma a juventude para sair direto para a fábrica, direto para arrumar um serviço, diferente do ensino privado que ensina os estudantes a ir concorrer a uma universidade pública. É isso que o ensino médio público, a rede pública ensina, o estudante a se formar no terceiro ano e procurar um emprego. São poucos que entram na universidade pública, diferente da rede privada e isso eu quero perguntar agora: quantos daqui, principalmente dos conselheiros, que os filhos estudam na rede pública? Eu tenho certeza que a maioria estuda na rede privada. E a segunda questão que eu quero dizer aqui agora é a seguinte: como a gente vai tirar a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física, a Arte da Base Comum Curricular, sendo que as universidades cobram isso dentro de seus vestibulares? A rede pública não vai ensinar Filosofia e Sociologia, mas a rede privada vai, então quer dizer que é para os estudantes da rede pública não ingressarem na universidade, é para os estudantes da rede pública não terem senso crítico para derrubar o

governo golpista do senhor Michel Temer e seu Ministro da Educação Mendonça Filho. É para deixar, sim, que os estudantes da rede privada, como o representante do setor privado que falou agora há pouco sobre a parte do salário, muitos professores do meu estado Paraná estão sem receber há 3 meses o salário, estado esse que vem sucateando a educação há mais de 8 anos com o governo Beto Richa. Quero dizer para o conselheiro estadual de educação do Paraná que olhe um pouco para educação pública do estado do Paraná e vá visitar as cidades onde as escolas públicas não tem nem SEB, que é a operação quadro negro desviando dinheiro. Para isso, então, eu quero aqui dizer que a reformulação do ensino médio tem que ser revogada, a formulação de teto sobre a educação, saúde e segurança tem que ser revogada. Quero dizer que, primeiramente, o movimento estudantil organizado é contra a reformulação do ensino médio, esta prevista. Nós precisamos de uma reformulação, mas uma que seja debatida como foi feito o Plano Nacional de Educação de 2014, desde a base da sala de aula para os fóruns de estados regionais, fóruns estaduais e, sim, para o fórum nacional, planejamento esse que eu tive a honra de participar no meu primeiro ano de militância no movimento estudantil. Eu fui um dos estudantes que estava em Brasília e conquistou os 10% do PIB para a educação e os 72% dos royalties do petróleo que deveria estar sendo investido na educação brasileira, que não foi. Terminei minha fala dizendo que a Escola Sem Partido é com partido, porque a direita quer colocar escola sem partido nas escolas, para colocar ideologia de direita e não a de esquerda. A democracia tem que ser debatida dentro da sala de aula, a homofobia, o racismo e, principalmente, a LGBTfobia tem que ser debatida e o empoderamento das mulheres na sala de aula, quero terminar minha fala dizendo “Fora Temer e que a democracia do Brasil seja reconstruída e Lula Livre.”

2ª fala

Na verdade, eu vou ser bem breve. Primeiramente eu quero fazer uma pergunta para o presidente dessa mesa e depois para o secretário de educação do estado de Santa Catarina, na questão das entidades do movimento estudantil. Eu sei, hoje, que a UNE e a UBES compõem o Conselho Nacional de Educação, também como compõe o Conselho Nacional de Juventude. Eu gostaria de saber, como eu estou aqui hoje, eu estou diretor de grêmios da Ubes da minha cidade - fui e estou aqui hoje por um convite do Conselho de Educação - eu gostaria de saber se, por um acaso, foi entrado em contato com os outros representantes das entidades, porque eu sei que no Estado de Santa Catarina, como no estado do Paraná, nós temos representantes da Direção Nacional da União Brasileira dos Estudantes secundaristas, é um grande amigo meu que o Estado do Paraná, presidente da UMES de Chapecó, na verdade, uma das maiores UMES que Santa Catarina tem. A minha segunda pergunta, é para a moça que fez duas falas da Secretaria Estadual de Educação aqui de Santa Catarina, quando ela comentou que ela é responsável pela coordenação da Base Comum Curricular de Santa Catarina e falou dos números que ela deu aqui. Nos nossos números do movimento estudantil, Santa Catarina tem 7 UMES organizadas, organizadas por estatutos, congressos e regimentos formalizadas em cartório. Eu gostaria de fazer essa pergunta, se por um acaso, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina convidou essas UMES e esses estudantes, também essa como a União Catarinense dos Estudantes que é a entidade representante dos estudantes universitários a vim debater a Base Nacional Comum Curricular no Estado de Santa Catarina. Como eu gostaria de fazer a mesma pergunta para o Conselho Estadual do Paraná que se encontra, quem é o representante do Estado do Paraná e gostaria de fazer a seguinte pergunta: quando vão chamar os estudantes paranaenses - e, aqui, estendo para algum representante do Rio Grande do Sul -, quando vão chamar os estudantes gaúchos para debater Base Comum Curricular? Porque até agora há pouco achei que eu era o único do Paraná que estava aqui. Hoje descobri que tem mais uma, mais uma estudante junto comigo, temos dois estudantes de Porto Alegre, temos alguns estudantes do Instituto Estadual de Santa Catarina, mas, infelizmente, só meia dúzia de gato

pingado de estudantes não vai trazer o reforço que precisamos. Se, de fato, essa audiência que era ter um pouco de crédito com os estudantes, e principalmente com o movimento estudantil, tem que começar a nos chamar mais e mais para participar desses espaços. A gente, do movimento estudantil, a gente nunca se privou de diálogo, a gente nunca se privou de conversa. Então eu estendo essa pergunta para os três representantes dos estados do sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, que chamem os nossos estudantes, que são organizados - se nós não fossemos organizados não tínhamos ocupados mais de mais de 1.200 colégios no Brasil e, só aqui na região Sul do, mais de mil colégios, nós não tínhamos ocupados isso. Então a minha fala era mais nesse sentido, que a próxima audiência que será no estado de São Paulo, o conselho possa entrar em contato com as entidades da região, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, aonde nós temos as entidades de movimento organizadas, a nossa sede da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e da União Nacional dos Estudantes é na cidade de São Paulo, que procure nossos representantes, nossa presidência e que a gente consiga fazer esse diálogo abertamente e construir, de fato, um documento amplo que seja representativo, principalmente, dos estudantes e, principalmente, dos nossos professores. Que a gente possa construir uma base comum curricular do ensino médio com a nossa cara, com a cara dos nossos estudantes e, principalmente, com a cara dos nossos professores. Desculpa o modo que vou falar, mas tem muito professor que roda a madrugada fazendo planejamento de aula decente para chegar na sala de aula e não ter um mínimo de infraestrutura básica da sala, não tem um data show, uma televisão de cento e principalmente aqueles quadro que não é negro, é verde, aquilo deveria ser mudado para o quadro verde.

Tamires Santos – Aluna ensino médio/membro Conselho Jovem do Instituto Inspirare

Represento um Conselho de Jovens Estudantes, vou falar um pouquinho sobre a minha vivência e sobre o que eu preparei. Acredito que quando perguntamos ao jovem o que ele quer estudar ele vai responder o que ele realmente quer, e se perguntarmos a 30 jovens teremos 30 respostas diferentes. Ocorreram breves diálogos de alunos, de abertura sobre a BNCC com os estudantes de minha escola e, ao perguntar se eles sabiam o que era, a resposta de mais de 350 alunos de Ensino Médio foram a mesma: não sabiam o que era e nem para o que servia. Alguns jovens são realmente beneficiados e tiveram a oportunidade de participar dessa audiência pública, outros, que são a maioria, não tiveram e aqui não estão para falarem, representarem e compartilharem vivências. Então um dos pontos que podem e devem ser melhorados é essa falta de conhecimento da BNCC que os jovens têm. Como falar da BNCC sendo que quem vai praticar a vivência, ser a protagonista disso não está aqui presente e não tem conhecimento disto? Vocês, adultos, podem, como devem, nos chamar para conversar sobre a educação, política, entre outros assuntos que levam a ter audiências públicas, vocês, adultos, podem nos escutarem assim como nós, estudantes, podemos escutar vocês. Os estudantes querem, sim, participar e colaborar com qual seja o assunto, todos temos um pouco a agregar, inclusive nós. O movimento pela base nos perguntou o que queremos falar, ou o que queremos estudar. O jovem quer tem uma base legal, que não tenha desigualdade nenhuma de se desenvolver, mas ele quer os seus conhecimentos e habilidades expandidas, não só nas áreas que ele é bom, mas nas ruins também. O jovem quer falar sobre a história da política, sociologia, interligados, religião, diferenças, desavenças e sexualidade também, matemática, economia, evolução capitalista ou literatura e filosofia, artes contemporâneas também, ele quer se desenvolver da melhor forma, acompanhado por orientadores com habilidades, sendo uma delas socioemocionais, para nos ajudar, independente de classe social, rede pela qual a escola pertence ou região, porque, como é que a gente vai aprender, os professores darem aula se não tivermos condições, psicologicamente? Obrigada.

Professores do Ensino Médio

Ana Júlia Rodrigues - Professora da Rede Estadual Santa Catarina

Boa tarde a todos e a todas. Antes de começar, gostaria de saber - eu estou aqui como professora e hoje estou liberada no sindicato, mas gostaria de saber - quantos professores que estão na Educação Básica Pública, na ativa dando aula, estão presentes aqui? Levante a mão. Pouquíssimos para três estados. Esta audiência pública fica a desejar, porque nós estamos na contramão da história. Nós deveríamos estar aqui discutindo, como falou o estudante, onde aplicar os recursos do PAC do pré-sal na educação, nós estamos aqui reduzindo o papel da educação, reduzindo o tamanho da escola pública. Porque nós não estamos aqui falando de investimento, nós estamos aqui falando por parte de um governo que tem 93% de rejeição. Discutir a educação no país... Este governo não representa a educação pública do país e muito menos do Estado de Santa Catarina, onde tem escolas fechando, escolas sucateadas. Nós deveríamos estar investindo em escola e não em construção de cadeias. O que é que vai acontecer daqui para frente quando temos uma Emenda Constitucional 95 que reduz o papel do Estado, reduz investimentos na educação? Quando se tem uma lei da mordaza - como bem falou o aluno - que só pode falar da política que interessa ao governo golpista? E educação sem falar em política, quem foram os pensadores dessa BNCC? Quem foram eles? Muitos pensadores com a teoria muito boa, mas do Banco Mundial, seguindo orientação do Banco Mundial. São os grupos Itaú, Natura, Instituto Ayrton Senna, muitos pensadores estão aqui, que pensam em escola pública, estão aqui dentro, estão dentro desta sala e com certeza ganharam muito dinheiro para estarem nessa maquiagem que nós estamos vendo. Como diz aquela faixa (pendurada na assembleia por um aluno, não sendo possível enxergar no vídeo) que, pegando reforma do ensino médio, pegando a emenda constitucional 95, a lei da mordaza, segue a privatização. É isso que estamos discutindo aqui, é a privatização do ensino médio nas escolas públicas do estado, de todo esse país, porque quem vai ter acesso à educação pública não serão nossos filhos. Meu filho estuda em escola pública, a maior escola pública aqui do lado, o número maior de salas fechadas, porque o Estado está diminuindo o tamanho da escola. Nós precisamos dizer: somos contra essa base curricular, nós queremos a revogação, a revogação de todas as reformas, porque a reforma trabalhista vem fechando com tudo que está acontecendo, com a reforma do ensino médio e com a BNCC, porque nós vamos ter um aluno de trabalho intermitente, um aluno que vai prestar serviço, enquanto o filho do pedreiro, do trabalhador não vai mais, porque ele não vai ter acesso à universidade, nós vamos voltar uma educação dos anos 50, pior que o fordismo. Por isso nós temos que rejeitar tudo, dizer que é “fora Temer”, e nós queremos resgatar nossa democracia e, daí sim, discutir a educação, discutir reforma da educação, mas com todos os trabalhadores e com a sociedade, com os estudantes, porque hoje não estão aqui, porque não liberam na escola, é isso que acontece no estado de Santa Catarina, não liberam na escola, os estudantes não tem recursos para participar.

Diego de Oliveira - Professor da Rede Estadual Santa Catarina

Eu gostaria de começar com uma pequena citação de um autor que incomoda muita gente, Marx. E ele diz assim que tem alguma passagem de suas obras que Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados para sentir duas vezes e Hegel se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa. A primeira tragédia veio do ensino médio e a farsa, da terceira versão da base. Bom, meu nome é Diego, eu sou aluno do programa de doutorado de Sociologia Política da UFSC, estudo a Base Nacional Comum e as três mudanças nas versões da base são bem grandes. As mudanças das disciplinas para componentes curriculares não exatamente o que isso significa. Isso para mim é uma preocupação enorme. Disciplinas foram incorporadas em grandes áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, retirando fronteiras entre as disciplinas e esvaziando a

Sociologia, agora ela vira o quê? Quem discute política? Todo mundo discute, discute o quê? De qual perspectiva? A Sociologia tem uma, a Filosofia tem outra, a Arte tem outra, enfim. Onde estão Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física aqui? Elas são estudos e práticas como coloca a lei do novo ensino médio, lei 13415? Conteúdos como ética, cidadania, pensamento crítico, violência, diversidade, gênero, vão ser trabalhados por quem? Como? Esse papel tem grande importância na Sociologia e na Filosofia, e eu digo com propriedade, porque sou professor também do ensino médio. Mas a lei do ensino médio relega elas a estudos e práticas. Quem forma os alunos com base nos conceitos como ética e cidadania? Que é uma palavra tão esvaziada e tão jogada na base como se fosse lindo, mas ninguém diz o que é. O que é cidadania? É ética? Para quem? Quais são os professores que vão fazer isso? A base se declara não sendo currículo, mas ela foge da sua responsabilidade e joga essa responsabilidade para os sistemas de ensino. São os sistemas de ensino que vão ter que arcar com essa responsabilidade de dizer o que vai ter que ser feito. Assim sendo, a base é feita para quem? Porque ela não é feita para os alunos e nem para os professores. Então pergunto novamente: para quem? Disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física tem seu nome mantido, então eu não posso chegar aqui e falar que ela não existe, ela tá lá, mas qual o significado dela? Esvaziado. Ela está lá mas não está contando nada. Então, a vitória dos anos passados, dez anos da lei de 2008 de obrigatoriedade do ensino de Sociologia, ensino de Filosofia na Educação Básica, é uma derrota velada porque ela está lá, mas ela não está serve para quase nada, esvaziada. Enquanto professor do ensino médio, eu não consigo ver como tais conceitos, esvaizados e jogados ao vento, serão realmente trabalhados. Por fim, é preciso de luta, e o papel do Conselho Nacional de Educação é extremamente importante nesse contexto para manter tais disciplinas reitirar a sua importância pro ensino médio, como retirou a professora Miriam Grossi. E eu cito duas frases para fechar: a primeira delas é “a tradição de todas as gerações passadas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”, que é uma frase do Marx. E a segunda é para quem vai a favor da terceira versão da base, uma frase do Belchior “que a terra lhe seja leve”. Obrigado.

Letícia Vieira - Professora da Rede Estadual Sta Catarina

Sou Leticia Vieira, orientadora Educacional do Estado de Santa Catarina e doutoranda no programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Eu pergunto às pessoas que falaram, por exemplo, da importância da Computação se conhecem a sala de informática das escolas públicas brasileiras, mesmo do sul e do Estado de Santa Catarina que, em geral, é considerado referência em relação às condições estruturais e aos índices de avaliação tomados como indicadores de qualidade. Digo a vocês que, se não conhecem essa realidade, não temos computadores em funcionamento no laboratório da escola onde atuo, tão pouco professores de informática contratados. Mas para além de questões estruturais - que são inúmeras e tomaram todo o meu tempo – pergunto: como falar em educação integral sem falar no ensino de Política, História, Filosofia, Sociologia, gênero, religião em suas diferentes manifestações? Como falar em educação integral aliado a uma proposta de base que direciona a um currículo reducionista, fragmentado, que não oferece ao aluno o necessário para o desenvolvimento da principal habilidade que deveria compor o repertório desses agentes: a consciência crítica, a visão do todo, a capacidade de avaliar as relações de desigualdade e exploração em que estão inseridos, a capacidade de aprender não para desenvolver competências que respondam aos interesses do mercado de trabalho, mas para avaliar esses conhecimentos e relações ao ponto de compreenderem que são construções, e que eles, os nossos alunos, são os agentes de mudança e reconfiguração. Pois uma educação de qualidade é aquela que permite a transformação. Moraes, minha orientadora de doutorado, alerta-nos para o fato de que uma escola que não promove o acesso igualitário ao conhecimento e reproduz as desigualdades sociais obtém, automaticamente, resultados medíocres. Pois a luta pela eficiência educacional e pela igualdade social são uma única e uma mesma luta. Nesse sentido, eu retorno

a reforma do Ensino Médio, já aqui tocada pelas mais diversas falas, que mais do que uma inocente ou bem pensada flexibilização propõe um currículo mínimo para o ensino médio, cujas disciplinas respondem unicamente ao interesse do mercado globalizado e deixam de lado a formação integral do aluno. Pergunto, ainda, como falar em Base quando a questão da valorização docente é tratada em termos de notório saber e voluntariado? Discutimos a base aqui enquanto, nesse mesmo momento, as escolas públicas estaduais estão em normal funcionamento. Professores e alunos mais uma vez retirados da discussão. No chão da escola, professores com salários baixos e nível de capital cultural e simbólico precários dão aulas em salas com goteiras e quadros de giz, ficando aquém de uma discussão que definirá os parâmetros de sua Educação. Na contramão de países proclamados como exponenciais nas questões educacionais, os quais investem maciçamente em formação, remuneração e valorização docente, fala-se aqui em promoção de Educação de qualidade sem tocar na questão da necessidade de políticas para reverter a situação da desvalorização dos profissionais da Educação no cenário nacional. Frizo aqui que padrões de qualidade elevados e bom desempenho dos estudantes serão alcançados, apenas, por meio de políticas e recursos públicos que viabilizem escolas bem equipadas, professores valorizados, corpo profissional estável e projeto integrado de formação humana de base. Gostaria de finalizar dizendo que, enquanto educadora, agradeço aos alunos que hoje estiveram presentes, nos deram uma pequena mostra do que uma boa formação de base e uma formação humana integral, efetivamente integral, é capaz de promover. Muito obrigada.

Marta Vaneli - Professora da Rede Estadual Santa Catarina

Queria fazer uma fala agora, falei antes em nome da CNTE, tive o compromisso de apresentar antes nossas propostas, um documento de 11 páginas. E eu, agora, queria falar como professora, eu sou professora de Ciências Biológicas da rede pública estadual de Santa Catarina há 30 e poucos anos. E eu queria que esse CNE fizesse dois registros nesta audiência pública. Primeiro, a falta dos professores que estão em sala de aula efetivamente nesse debate. Ana Julia perguntou “quem é professor?”, levanta a mão quem é professor de sala de aula, quem é de sala de aula do Paraná, uma pessoa, de sala de aula da rede pública do Rio Grande do Sul, ok, quem é de Santa Catarina, sala de aula? ok” Vamos para os estudantes, quem é estudante do Paraná que está aqui? Quem é estudante de Santa Catarina? Do Rio Grande do Sul? Portanto, eu acho que tem que registrar que essa audiência publica tem um problema neste debate da bncc. Os que de fato estão na escola, não foi viabilizado a presença deles nesta audiência pública. Não basta mandar convidar, tem que dar condições para estar aqui. O professor de sala de aula pode ter falta na sua ficha funcional e ter desconto do dia parado se viesse pra cá. Como que ele vem sem viabilizar a presença deles? É uma vergonha viu conselheiro Eduardo Deschamps. Nós temos aqui um instituto estadual do outro lado da quadra tem 400 professores, e eu não sei quantos estiveram aqui. Acho que nenhum esteve aqui. Nós precisamos fazer este registro, de que, de fato, falta os interessados nesse debate da educação do ensino médio no nosso país e aqui na região sul. E e aí eu chego à seguinte conclusão: o golpe está a galope, assim como foi a galope na entrega da privatização do nosso ensino médio com a reforma aprovada no Congresso Nacional. Toda a oposição dos estudantes, dos trabalhadores da Educação o congresso aprovou e esta base vem para fechar esse golpe na destruição de ensino médio, e eu queria fazer um desafio aos conselheiros e conselheiras do Conselho Nacional da Educação de todas as audiências públicas que assumisse o compromisso de matricular seus filhos, seus netos dentro da escola dessa Base Nacional Comum Curricular e dentro dessa reforma do ensino médio.

Miriam Bauch - Professora da Rede Estadual Rio Grande do Sul

Boa tarde a todos. Sou professora do Rio Grande do Sul profissional da Educação Física. E aí me surpreendi com o nível de relevância de alguns componentes curriculares, como elencar a importância de apenas um ou outro componente curricular. Todos têm sua importância em todos os níveis de ensino da educação, não se pode dizer que, se aprendeu no ensino fundamental, agora, no ensino médio, não precisa mais aprender. São aprendizados diferentes em diferentes fases do ser humano. Irrelevante é não termos a educação física como relevante e obrigatória na escola, disciplina esta que trabalha corpo e mente além do desenvolvimento da coordenação motora e corporal. Como dizer que a educação física é irrelevante na escola se através dela se desenvolve o gosto pela atividade física, formando assim adultos saudáveis e com uma vida ativa fisicamente? Principalmente em um país com alto nível de obesidade infantil. Enfim, que se escute a voz de quem está, de fato, dentro da escola vivenciando o seu dia a dia, suas dificuldades e suas necessidades, que é ele, o professor, que mesmo tão desvalorizado não desiste nunca e se preocupa em como fica a escola e os alunos do ensino médio a partir desta equivocada nova base do ensino médio. E não adianta seguir exemplos de Educação de países como Finlândia e outros, porque estes valorizam a educação e seus mestres e acreditam que ela pode mudar um país para melhor. Então, eu solicito que a educação física não seja retirada do ensino médio e que seja além disso ministrada por profissional com a sua adequada formação. Muito obrigado.

Professores de Ensino Superior

Amarildo P. Magalhães - Instituto Federal do Paraná

Boa tarde a todos e todas, eu sou Amarildo, pró-reitor de ensino do Instituto Federal do Paraná. Gostaria de registrar aqui: nós pretendemos encaminhar ao Conselho Nacional de educação, por meio do conselho dos dirigentes da rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica o documento sistematizado de todos os pró-reitores da rede a respeito da base. Trago algumas reflexões e ponderações construídas com os meus colegas dos institutos federais da região Sul que aqui se encontram. Os institutos federais, que nós entendemos política de Estado, são instituições criadas para educação de trabalhadores e de filhos de trabalhadores. Pensamos e trabalhamos em situações em que o estudante seja mais e não menos. Como disse o Professor Rodolfo Fiorucci, diretor do campus Jacarezinho do IFPR, na audiência pública no senado federal sobre a reforma do ensino médio, nós não queremos que os institutos federais sejam exceção, mas que eles sejam regra de toda a educação pública ofertada nesse país. E nesse sentido, nós rejeitamos toda forma de reducionismo curricular que vem sendo trazida por meio da reforma do ensino médio e da atual proposta de Base Nacional Comum Curricular. Nos preocupa, pois a base fragiliza as ações afirmativas historicamente construídas pela nossa rede, ao propor Português e Matemática e centrar-se nestas disciplinas e nessas áreas contradizem a formação omnilateral pretendida pelos Institutos Federais. Nós não formamos técnicos - e 50% das nossas vagas, como já disse a colega do Instituto Federal Farroupilha, são os cursos técnicos - para serem peças de reposição no mercado de trabalho, mas formamos, sobretudo, para que eles possam ser aquilo que eles desejarem ser. Nesse sentido, a proposta mostra uma inversão dos princípios que deram origem aos Institutos Federais, que deram origem a esta rede que está completando, em 2018, dez anos, mas que vem de uma centenária tradição de educação profissional. Quando se propõe a formação técnica como um itinerário do ensino médio em detrimento de uma educação profissional, nós enxergamos nisso um retrocesso neotecnista que priva os filhos dos trabalhadores da formação para o mundo do trabalho, trabalho aqui entendido na sua dimensão ontológica, e quer fazer deles peças descartáveis em um mercado cruel. Preocupa-nos a qualidade dos cursos a serem ofertados esse itinerário neste quinto

itinerário de formação técnica em um cenário, em um contexto de corte de recursos para educação, de teto do gasto público com saúde e educação como tanto aqui já se falou. Qual será a qualidade? O que é assegurar a qualidade? Nós conhecemos a luta da nossa rede para a formação técnica de qualidade, mas quais condições serão dadas aos estados para oferecerem? Enxergamos nisso a precarização da educação profissional. A propaganda da reforma do ensino médio diz que se o estudante quisesse trabalhar, ele poderia. Será que o estudante quer trabalhar após o ensino médio ou ele é forçado a trabalhar? Em que condições e com que formação? É Nossa pergunta, nossa contribuição. Muito obrigado.

Cássia Ferri - Universidade Regional de Blumenau/ Observatório do Ensino Médio

Boa tarde a todos, boa tarde senhores conselheiros. Eu preciso apenas fazer um registro aqui de que, neste momento, minha fala apenas me representa como professora, como especialista em currículo e como membro do Observatório do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina, que é um grupo interinstitucional que estuda o ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular. Há uma afirmação que está sendo repetida quase como uma letania “a base não é currículo e em função desta frase que eu faço algumas questões. Todo o currículo faz uma seleção de conhecimentos a partir de determinados critérios. Por que os critérios não estão explícitos? Quem definiu o que é comum? Todo currículo, todo conhecimento escolar é uma seleção intencional de conhecimentos que nós conhecemos como disciplinas ou como áreas. Os objetos de conhecimentos definidos são conhecimentos necessários para a formação integral ou serão apenas mais uma nova ilimitada lista de conteúdos? Como não pensar em reducionismo curricular se toda disciplina escolar é historicamente datada, historicamente construída? Se o objetivo foi desenvolver habilidades lógicas, por que não se escolheu a Filosofia ao invés da Língua Portuguesa e da Matemática? Toda seleção de conhecimentos e todo o currículo pressupõe uma organização de tempo e espaço. Como falar de flexibilidade e itinerários formativos quando não se tem escolhas? Serão esses itinerários e horários definidos individualmente? Pelo menos é o que o marketing ou a propaganda nos faz pensar. E se o que eu quiser escolher não puder ser ofertado pela única escola de ensino médio que existe no meu município? Mesmo que fosse possível que nós concordássemos com a pedagogia das competências explícitas, por que é que elas foram reduzidas às habilidades? Será possível desenvolver habilidades e competências sem conhecimentos? Ou quem aprende a fazer não pode aprender a pensar? Todo o curricularista sabe que o que ensinar e como ensinar são duas faces da mesma moeda. Por que, então, os materiais disponíveis da Base afirmam que cabe aos professores e as escolas definir o como? O “o quê” já está definido? Muito obrigado.

Eduardo S. de Oliveira - Universidade Federal do Paraná

Sou pró-reitor de graduação da Universidade Federal do Paraná e eu quero falar minha primeira consideração justamente deste ponto de vista. Nós temos na nossa universidade talvez os mais antigos cursos de formação de professores do estado do Paraná, nós acabamos de completar 80 anos da nossa Faculdade de Filosofia, portanto formamos professores há 80 anos. Nós temos na universidade toda, hoje, 7000 professores sendo formados, um quarto das nossas matrículas são de cursos de licenciatura. Agora eu não posso dizer o mesmo dos nossos índices de diplomação, são vergonhosos para um país que precisa de professores, porque nós conseguimos abrir vagas nas universidades para formar professores, mas estamos muito distantes de formá-los, de ao menos concluir sua formação, não de formá-los com qualidade, porque isso não conseguimos também. Então eu vejo com preocupação, senhores conselheiros, quero chamar atenção dos senhores, que vocês conversem com reitores de graduação, conversem com quem vai formar esses professores no futuro, que vão trabalhar com essa base. Nós fomos bombardeados recentemente com dois editais da CAPES que destruíram o programa vitorioso chamado PIBID. Eu sou professor de um curso de licenciatura, e forma professores de filosofia

há 30 anos. Eu nunca vi, no curso de licenciatura em filosofia, um momento tão auspicioso como os 10 anos do PIBID. Nem me deram a notícia que um dia houve na minha faculdade que tem 80 anos. Por que se destruiu esse programa. Porque se criou esse arremedo chamado residência pedagógica? Nós perdemos, na nossa universidade, conselheiros, dois meses de discussão para decidirmos se íamos participar do residência pedagógica ou não, resultado final: não participaremos. Eu morro de preocupação com isso, são 300 bolsas para os nossos alunos de licenciatura, alunos que eram bolsistas do PIBID antigo não serão mais bolsistas porque a minha universidade, talvez de maneira muito sensato, decidiu não participar desse programa e esse programa tava com a marca da BNCC. Era preciso pagar pedágio a BNCC para participar desse programa, não é desse jeito que se faz currículo, não é destruindo a formação de professores que se constrói currículo, isso é um equívoco. Para concluir quero falar de um segundo ponto de vista muito rápido, participei da equipe que discutiu os direitos de aprendizagem no governo que geriu o Mec nos anos 2013 e 2014. Produzimos um documento que era para estar no lugar deste documento hoje chamado BNCC, esse documento tratava o currículo do ensino médio por áreas, esse documento atual. Tô deixando esse documento aqui para quem tivesse uma ideia do que foi discutido antes com muitas bases, com muita participação das universidades e não esse documento do qual sabemos muito pouco da sua origem. Muito obrigada.

Hamilton de Godoy - Universidade Federal de Santa Catarina

Bom dia senhoras e senhores. Eu vou ler no documento síntese de uma discussão que foi feito na universidade Federal de Santa Catarina: “A Universidade Federal de Santa Catarina, evocando o seu percurso na formação de professores, repudia a versão da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio bem como a metodologia empregada pelo Ministério da Educação para acelerar a discussão e suprimir os espaços de debate de problematização das contradições e desafios das políticas nacionais curriculares e da formação de professores. Conforme já registramos anteriormente, o processo de construção da BNCC dá claros indícios de estar pautada em práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, cujos resultados analisados por pesquisas realizadas em países que adotaram políticas semelhantes, evidenciam sua fragilidade e riscos para o desenvolvimento científico-tecnológico e humano de um Estado-nação. Além disso, não se pode perder de vista que a despeito da base ser a mesma, os direitos que a garantem não. Persistem como aspectos preocupantes da BNCC a constatação de que a proposição da BNCC não elucida e tampouco aponta a possibilidade de solução de problemas cruciais trazidos com a reforma do ensino médio. Evidencia-se uma falta de articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino assim como entre os itinerários, abrindo mais de um processo de desprestígio da formação e da profissão docente prototipicamente representado pela figura do notório saber. A concepção de aprendizagem, conhecimento e formação, nesta versão da base, persiste sendo redutora na medida em que se afasta da concepção da formação humana, aliando-se com a concepção instrumental de preparação para o trabalho. O foco nas competências e habilidades e um preocupante sombreamento dos objetos e áreas de conhecimento reforçam a sensação de fragmentar o sentido da integração entre os diferentes níveis de Educação Básica e gera desdobramentos que negligenciam as condições de funcionamento dessas modalidades de ensino. Também nos preocupa o total apagamento do plurilinguismo do documento, o alinhamento da base com a visão conservadora e promotora da exclusão da diversidade no âmbito do currículo. Além disso, a persistência do processo nas conquistas da Educação Especial como modalidade de ensino não apresentando ações e objetivos voltados ao aprendizado dos estudantes público-alvo, reiteramos que a Base Nacional não pode ser vista dissociada do contexto mais amplo de modo que sua proposição expressa o rompimento do pacto social firmado entre sociedade civil organizada e Estado, que deveria conceber o projeto de desenvolvimento nacional sustentável

e soberano do Brasil imbricado a uma educação pública e verdadeiramente democrática e a regulamentação da educação privada com exigência do cumprimento do papel do Estado no controle regulação credenciamento e avaliação da Educação com as devidas referências sociais. Não custa repetir: esse pacto foi rompido pela implementação e fomento de diversas políticas dentre as quais destacamos a entrega aos interesses estrangeiros do pré-sal, a suspensão e descontinuidade e o desvirtuamento de programas essenciais para a formação de professores e para a educação, e arbitrária implementação de uma reforma de Ensino Médio através de medida provisória, dos profissionais da Educação desse processo. Por fim, também o aviltamento das condições de trabalho docente derivado da terceirização irrestrita como é o caso escandaloso das doenças em Florianópolis, neste sentido a Universidade Federal de Santa Catarina se põe frontalmente contra essa proposta de Base Nacional Comum Curricular”.

Luciana P. Marcassa - Universidade Federal de Santa Catarina

Estamos representando o CEDES, Centro de Educação e Estudos da Sociedade, uma entidade que promove a difusão do conhecimento científico no campo da educação por meio de suas reconhecidas importâncias: revistas e periódicos, a exemplo a revista educação e sociedade e do caderno CEDES. Eu, em primeiro lugar, queria denunciar a farsa que vem se constituindo com o processo de construção da BNCC que, supostamente, é participativo e democrático, na verdade tem por objetivo a legitimação dessa base que é um retrocesso em relação às políticas curriculares e educacionais deste país. Em segundo lugar, eu quero chamar a atenção para o que se tornou o Ministério da Educação e o próprio Conselho Nacional de Educação que, com algumas exceções, se configura como um espaço de representações de interesses privatistas e de grupos empresariais, e que pretendem transformar a educação num grande negócio, negócio esse já viabilizado pela BNCC e pelo novo ensino médio que propõe a juventude uma formação fragmentária, minimalista e que não lhe proporciona, senão uma formação para o trabalho simples e precário. A posição do CEDES é a seguinte: considera a importância do sentido da Educação como formação para o desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, o direito ao conhecimento e seus fundamentos científicos e tecnológicos, e não o seu reducionismo a aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática, não ao estreitamento da formação dos jovens e da superficialização do conhecimento que, ao contrário do que afirma a atual lei de ensino médio e a BNCC, não contribuem para a autonomia do aluno, só é possível formar sujeitos críticos e autônomos, quando estes são capazes de ler criticamente a realidade. A pulverização dos Campos de conhecimento e a extinção de disciplinas importantes para a formação cultural e científica do aluno, tais como sociologia e filosofia e também educação física e artes, contribui enormemente para limitar essa capacidade de crítica e autonomia. Finalmente o CEDES é pela revogação da reforma do ensino médio e da proposta da BNCC, que ao fundamentarem-se em competências e habilidades proporcionam o saber-fazer pragmático, voltado ao imediatismo do mercado de trabalho, que está subordinado aos requerimentos produtivos sempre cambiáveis, que não contribui para o tão propalado desenvolvimento da autonomia dos jovens. Obrigado.

Marilda Rodrigues - Universidade Federal da Fronteira Sul

Estou representando a Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó. A minha fala é resultado de uma plenária, que aconteceu no campus no dia 4 de maio. Nos reunimos no campus – um campus que reúne see licenciaturas, trabalha com a formação de professores – para discutir o que representa essa BNCC, é desse lugar que eu falo. E desse espaço, voltamos a nossa análise e nos dedicamos a seis pontos, que a nosso ver são extremamente problemáticos e requerem muita seriedade. O primeiro diz respeito sim a reformulação, sim. Quem são os leitores e interlocutores legítimos? Todo mundo fala sobre educação, as empresas, os empresários, os bancos, os grupos financeiros, grupos que se ancoram no termo “movimento”,

mas que escondem grandes grupos financeiros. Então perguntamos: trata-se já de um jogo jogado, de um processo de consulta para legitimar? Esperamos e tenhamos confiança que não, que esse processo ainda está aberto e que a gente possa revogá-lo. Segundo aspecto que eu trago aqui é o caráter normativo e alinhador das políticas e ações referentes a formação, avaliação e elaboração do currículo. O documento nega o seu papel de currículo, se afirma como uma referência para formulação dos currículos, mas vai além, ele não só é abrangente e procura alinhar um conjunto de coisas. Primeiro, define componentes curriculares que são obrigatórios, é referência para política nacional de avaliação, é parâmetro para política nacional de materiais e tecnologias educacionais, haja vista as grandes empresas que tão se formando aí, os grandes grupos empresariais prontinhos para vender os materiais didáticos para a escola, balizador das políticas de formação inicial e continuada, entre outros aspectos. Deparamo-nos com um alinhamento de cima para baixo, que implica, inclusive, no comprometimento da autonomia das universidades na oferta de seus cursos, em especial, os de licenciatura, pois constringe as universidades a formarem profissionais obsoletos e descartáveis em meio a uma perspectiva de rompimento disciplinar e que se alinha à Reforma do Ensino Médio com a figura do notório saber. [notificada pelo tempo acabando] Temos vários aspectos em relação ao documento, então eu vou só indicar os demais aspectos: currículo orientado por um modelo de competência e escola como agência de entregas é um problema muito sério. Outro é a questão do esvaziamento dos currículos, que já apareceu várias vezes aqui (na audiência), especialmente do desaparecimento das ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, a falácia do protagonismo da juventude e o conceito de equidade, que fundamenta essa reforma. A equidade é um conceito de justiça e que aceita e reconhece que partimos de diferentes pontos e chegaremos a diferentes pontos. O filho do pedreiro não terá o mesmo direito educacional que o filho das elites brasileiras. A região da onde eu venho, onde eu atuo como professora, a principal profissão que tem por lá é desossar frangos e carnes nas empresas BR Foods, Aurora e outras empresas dessa natureza. Então, nós também dizemos não a este projeto de base.

Nadia Belinazo - Instituto Federal Farroupilha

Boa tarde a todos e todas. Gostaria de informar aos conselheiros, inicialmente, que recebemos a base com expectativa e preocupação. A lei de criação dos institutos regulamenta que 50% das vagas sejam ofertadas para cursos técnicos de ensino médio, outros 30 para licenciaturas. Portanto, a base nos toca profundamente na nossa ação pedagógica cotidiana. Para nossa surpresa e frustração o texto veio incompleto e contraditório. Incompleto porque, apesar do que a professora falou antes - que teve, sim, diversas contribuições – sim, teve diversas contribuições, mas elas não estão nesse texto, não era esse texto. Nós estudamos, sim, há dois anos atrás, um texto que tinha currículo e tinha conteúdos de todas as áreas do conhecimento e não é este. Portanto, isso nos frustra muito, porque nós precisamos, associadamente, prever e organizar, então os currículos dos ensinos médios dos nossos cursos técnicos, também organizar os cursos de licenciatura. E agora? Não estão andando paralelamente, os nossos professores estarão sendo formados para uma escola irreal, uma escola que não está mais acontecendo, se é que essa base vai dar conta de atender a essa expectativa da sociedade. Porque a expectativa já está criada, o jovem já pode escolher o seu itinerário formativo, isso diz todo dia na televisão, e agora? Como vamos fazer conta de tudo? É muito preocupante, é muito sério porque nós levamos o nosso compromisso com a educação a sério. Queria dizer, também, que a preocupação com a autonomia pedagógica, ela virá, sim, frustrada. No momento em que nós dissermos que precisamos de mais professores de sociologia porque nós escolhemos ofertar sociologia nos três anos do ensino médio, o governo vai dizer “não, não precisa”, porque a lei diz que não é obrigatório. Outra preocupação, o custeio. Sim, nós do Instituto Federal Farroupilha temos profissionais gabaritados competentes, mas no Estado do Rio Grande do Sul, nas escolas estaduais, os professores recebem parcelado há quase três anos. Então, nós não

temos equidade social de forma alguma. A sugestão que eu posso deixar, se é que é permitido aqui, é que vocês, senhores e senhoras, considerem os apontamentos das audiências, considerem as contribuições das confederações, das associações, das entidades e dos diversos órgãos especializados em educação. Estão propondo, esperançosamente, que essa base se preste a melhorar, sim, a vida dos nossos jovens, dos nossos alunos, de todos. Enfim, obrigado.

Norberto Dallabrida - Universidade do Estado de Santa Catarina

Boa tarde a todos e a todas. Cumprimento os membros do Conselho Federal de Educação, sou professor na Universidade Estadual de Santa Catarina e também sou membro do Observatório do ensino médio de Santa Catarina. Gostaria de aproveitar aqui e dizer que no próximo dia 3 de Junho, nós faremos a primeira Jornada do Ensino Médio em Santa Catarina e quem está promovendo essa iniciativa é um conjunto de universidades de Santa Catarina, é um fórum de discussão que tende a ser permanente e semestral. Bem, eu gostaria de falar de três pontos aqui, três questões para o debate. Em primeiro lugar, eu gosto de chamar atenção para a fragmentação da reforma, a Reforma do Ensino Médio está sendo feita de uma forma separada né, da discussão da base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Eu gostaria de lembrar que os pioneiros da Educação Nova no seu Manifesto de 1932 já chamava a atenção para a importância de se fazer uma reforma orgânica, e isso só vai acontecer na primeira LDB de 1961. Então esse é o primeiro problema, e se liga a esse a forma açodada como foi feita a Reforma do Ensino Médio 2016/2017, que criou um clima ruim para o debate atual também da Base. A falta de democratização lá com a MP contamina o debate hoje. O segundo ponto, eu gostaria de colocar o foco sobre os itinerários porque eles são o específico da reforma, não há itinerários na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Então por que se deve dar importância aos itinerários? Primeiro, porque a o ensino médio no Brasil, diferente de outros países, ele é muito clicado entre a rede privada e a rede pública, então, os itinerários, que são uma forma de flexibilização do currículo, que vem da tradição renovadora da escola nova - não podemos esquecer isso, a flexibilização vem com o movimento da escola nova -, agora aqui, no caso da BNCC do ensino médio, ela pode, sim, converter em desigualdade. Por que? Porque nós temos essa clivagem entre público e privado e, mais do que isso, temos uma parte dos municípios brasileiros que tem apenas uma escola de ensino médio, como se pode garantir os todos os itinerários para esses estudantes? Eu ligo com o terceiro ponto, a BNCC não tem futuro se não houver a implementação de uma carreira docente decente, obrigado.

Associações Nacionais de Educação em Geral

Relacionadas a instituições privadas

Adércia Bezerra - Confederação Nac. Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

Boa tarde a todos e a todas. Cumprimento a mesa nas pessoas das aguerridas conselheiras Márcia Ângela e Malvina pela luta que vocês tiveram em detrimento da revogação dessa Base Nacional Comum Curricular no formato que está, aos demais conselheiros, todo meu respeito. A CONTEE representa um milhão e meio de trabalhadores do setor privado e reafirma que é necessário e urgente desmistificar que o setor privado tem melhores condições de ofertar uma educação de qualidade, haja vista o que ocorre nos processos negociais de cada estado do Brasil. É necessário, também, lembrar que, aqui mesmo no Estado de Santa Catarina - salvo as Universidades por sua obrigatoriedade de haver carreira os docentes - não há, nas convenções coletivas de trabalho, nada que haja evolução salarial através do avanço de carreira e nenhuma

discussão sobre o projeto da lei da mordaza. Sendo assim, mais uma vez, sem qualquer debate e retomando aqui a base principal e basilar da nossa discussão de hoje à tarde, da Base Nacional Comum Curricular, mais uma vez sem qualquer debate com a sociedade e desconsiderando o que já havia sido discutido longamente pelas entidades educacionais - incluindo a CONEB 2008, a CONAE 2010, a CONAE 2014 e, infelizmente, não vamos ter no formato de canais, mas teremos a CONAP na próxima semana em Belo Horizonte -, desconsiderando esses processos democráticos de organização, desconsideramos o maior de todos que era o Plano Nacional de Educação que, sim, é um plano de Estado e não um plano de governo e um plano altamente democrático na qual foi discutido por todo o país. O desmonte do Fórum Nacional de Educação, mais uma vez, é prova de que essa discussão era feita por dentro de um processo democrático então pedimos, sim, que não devemos inventar a roda e pedimos a revogação dessa Base Nacional Comum Curricular no formato que está. A CONTEE ainda destaca, como já apontado quando da apresentação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, o fato de os segmentos da Educação Básica terem sido tratados de forma dissociado, outro é a previsão de que apenas as áreas de Linguagem, a Matemática e Português sejam oferecidos aos estudantes obrigatoriamente ao longo de todo ensino médio, sendo as outras áreas distribuídas nos três anos a critério das redes de ensino. O destaque é, justamente, na aplicação das mudanças aprovadas com a Reforma do Ensino Médio, cujos retrocessos que incluem caráter privatista e, como eu já afirmei, na educação privada não há qualidade na sua totalidade e é impossível que a gente tenha todas as entidades aqui presentes. Entidades sindicais e de organização comprovam dentro dos seus processos, nós temos aí um rebaixamento da formação e desprofissionalização do magistério. A confederação vem apontando desde a edição da Medida Provisória que deu origem. Caso seguirem o exemplo do que foi feito com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino fundamental, é provável que o governo golpista continue a ignorar sumariamente essas contribuições e é imprescindível, portanto, a pressão de todas estas entidades defensoras da educação para que esses retrocessos não sejam legitimados e, assim, termino colocando “jamais poderão aprisionar nossos sonhos”. Lula Livre!

Afonso Luiz da Silva - Associação Nacional de Educação Católica

1ª fala

Bom dia a todos, saúdo a todos os presentes. Sou o professor Afonso, diretor da Escola Catarinense da Rede Jesuíta de Educação, mas nessa audiência pública que representando a CNBB, principalmente a Regional Sul 4, na pessoa do João Francisco Salmo, presidente regional que é o Bispo titular em exercício, e também da Associação Nacional das Escolas Católicas ANEC. Saudando a todos e parabenizando essa audiência pública, agradecendo pela iniciativa democrática-participativa de um processo fundamental para o exercício da cidadania que é educação, estendo essa saudação ao Conselho Nacional de Educação, por abrir espaços processuais e permanentes na discussão deste tema relevante que é a BNCC, saúdo Jairo Ramo, secretário executivo da ANEC no Estado de Santa Catarina e em seu nome quero saudar, então, todos os presentes, professores, gestores, religiosos e religiosas. Gostaria de dar a minha fala em três pontos, visto que nossa contribuição é muito ampla como documento, uma contextualização e uma contribuição rápida da ANEC, do local de onde falamos, uma rápida reflexão sobre as competências gerais da BNCC e, por fim, algumas sugestões de contribuições que consideramos pertinentes e oportunas nesse momento. Primeiramente, nossa contextualização, um pouco, da associação. A ANEC é uma entidade que representa Associação Católica no Brasil. Em comunhão de princípios com a conferência nacional dos bispos do Brasil e a conferência dos religiosos do Brasil temos mais de mil instituições de ensinos, escolas básicas e também ensino superior, aproximadamente atendemos mais de 2 milhões e meio de alunos que frequentam nossas instituições. Nossa contribuição nessa audiência pública é fruto das

discussões dos educadores das escolas católicas do Sul do Brasil. consideramos que a Base Nacional Comum Curricular preconiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para as etapas da Educação Básica e está em sintonia com o plano nacional de educação que foi outorgado em 2014 e também com LDB. A BNCC integra o estudante pro meio educativo do currículo, a vida diária cidadã e uma educação integral e integradora, quanto ao ensino médio, a BNCC coaduna com o ensino e aprendizagem na construção de áreas de conhecimento e suas competências e habilidades específicas descritas no documento norteador. Tem em suas diretrizes combater o futuro desigual oportunizando perspectivas de condições de existência digna com inclusão social, via acesso à educação, a ciência, a tecnologia e a cultura e ao trabalho. [acaba o tempo de fala]

2ª fala

Retomando a nossa fala da manhã, como sugestões e contribuição da CNBB e da Associação Nacional de Educação Católica, destacamos sete pontos preocupantes em relação a BNCC do ensino médio. O primeiro ponto é que seu texto de introdução traga pistas para a formação inicial e continuada de professores, pois sem uma mudança rápida e assertiva nos cursos de licenciatura e na formação oferecida nas redes pública e privada, o corpo docente, equipes técnicas das escolas não conseguirão garantir que os currículos, na prática pedagógica, dêem conta das competências gerais e específicas das áreas de conhecimento. Segundo, sugerimos também que no texto de introdução seja colocada a prioridade do diálogo entre o ensino superior e a educação básica, seja para o processo e projetos pedagógicos, seja para ações e potencialização dos espaços físicos. Terceiro, outra preocupação é com a falta de orientação para construção dos itinerários formativos. Entendemos que a flexibilidade é um excelente diferencial da BNCC, porém é necessário um mínimo de orientação sobre os mesmos. Quarto, a ANEC entende que a BNCC do ensino médio deve ter não apenas a Língua Portuguesa e a Matemática como disciplinas obrigatórias. Se acreditamos que a educação formal deve contemplar as competências cognitivas e socioemocionais, é preciso que tenhamos garantido no ensino médio as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Quinto, a BNCC do Ensino Fundamental apresenta componentes e a BNCC do Ensino Médio apresenta áreas, nos parece uma incongruência. Pensamos que tanto o Fundamental como o Médio deveriam articular áreas de conhecimento, não tendo assim a possibilidade de ser visto como um documento em retalhos. O sexto, que o SAEB seja adequado as áreas de conhecimento e forneça indicadores para aferirmos nas redes de excelência do ensino oferecido. E o sétimo, existe a necessidade de proporcionar a aprendizagem da língua espanhola com o intuito de facilitar a interação com os nossos vizinhos de fronteiras e também reconhecer o Mercosul como fator de integração. Obrigado.

Amabile Pacios - Federação Nacional das Escolas Particulares

Falo aqui em nome da Federação Nacional das Escolas Particulares, representamos 38.000 escolas, portanto, esta é uma grande oportunidade para nós nesse momento, porque exatamente nesse momento que a gente consegue ser ouvido. Entendemos que a base não é currículo e, por isso, nós entendemos que são vetores, temos, como qualquer brasileiro, muitas preocupações. Vamos entregar os documentos com as nossas sugestões, mas eu gostaria de apontar alguns vetores para que fiquem preservadas as nossas ideias, que foram tiradas a partir do nosso conselho pedagógico formado por especialistas. Em primeiro lugar, nós gostaríamos de apontar nossa preocupação com o componente curricular matemática, língua portuguesa, educação física, artes - que ela esteja presente também todo ensino médio, não só na base comum, mas que ela esteja presente em todo ensino médio, assim como redação. Nos preocupa também a investigação científica que está ausente, no nosso ponto de vista ela precisaria ser mais

reforçada, não se preocupa a questão do respeito da regionalidade das escolas, importância das propostas pedagógicas das escolas particulares, e que a seleção também para o ensino superior com relação aos itinerários também nos preocupa e gostaríamos que ela fosse debatida. Por isso, solicitamos, inclusive, uma audiência com o senhor. Agora, acima de tudo, o que nos preocupa é a formação de professores para o itinerário do ensino médio, como é que nós vamos resolver essa questão, como é que vai ficar não só para os diretores de escola, mas para os próprios professores? Como é que esses professores poderiam ser formados? Como é que nós vamos aceitá-los, contratá-los e o que nós vamos, de fato, decidir que seria oportuno para os nossos estudantes dentro dos itinerários? Essa é uma preocupação muito grande nossa. Por fim, nós tínhamos deixado já como uma indicação, a formação técnica de professores, nos preocupa essa falta de informação com relação ao fazer pedagógico, ao fazer metodológico que a gente não consegue ter, sobretudo, agora na parte dos itinerários. Deixamos, então, nossa contribuição. Muito obrigada.

Cláudio Lange Moreira - Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

Bom dia, estamos aqui, na realidade também exercendo a representação do Sindicato das Escolas Particulares, que representa, então, a Confederação nacional dos estabelecimentos de ensino, CONFENEN, entidade máxima em nível nacional de representação da categoria das escolas particulares. Considerando as responsabilidades da Confederação com mais de 40 mil instituições de ensino, que representam desde a educação infantil até o ensino superior, a CONFENEN apresentou ao conselho uma proposta de reformulação. Entendemos ser necessário e urgente a reforma do ensino e, por isso, apoiamos a nova BNCC. O excesso de disciplinas no ensino médio estava realmente levando os jovens a um conhecimento apenas superficial, professores desestimulados e pais descontentes, que formavam um quadro que não era bom para o ensino, que ficava evidenciado nos processos avaliativos de conhecimento. O sindicato das escolas particulares de Santa Catarina compartilha das sugestões da CONFENEN sobre a reformulação da Educação. Em nosso entendimento, uma das principais questões, ao contrário da BNCC do Ensino Fundamental, o texto final com as diretrizes para o ensino médio não apresenta detalhes das habilidades que devem ser ensinadas nos itinerários formativos propostos e a ausência de dados específicos podem fazer com que adotem caminhos muitos diferentes nos currículos, o que pode aumentar as diferenças nas escolas pelo país. Entendemos que a nova BNCC, para ter o sucesso almejado, também terá que afirmar reformação em questão de Enem e vestibular nas próprias instituições de ensino superior na questão da formação dos professores. Para seguirem operacionalmente as mesmas diretrizes pedagógicas, é importante não haver uma dicotomia entre essas partes, ou seja, que os processos estejam interligados falando a mesma linguagem na teoria e prática. A nova BNCC necessita também estar em sintonia com a consolidação das leis do trabalho trazidas pela reforma trabalhista que trouxe significativas mudanças na relação de trabalho. O MEC terá que criar políticas de apoio e incentivo, pois, sem a devida atenção a essas diretrizes, o sucesso da implantação da nova BNCC poderá ficar comprometido. Agradecemos a nossa participação e iniciativa do Conselho Nacional de Educação.

Felipe Michel - Fundação Lemann

Boa tarde a todos e todas. Falo em nome da fundação Lemann, organização não governamental que atua há 15 anos em todo o Brasil em prol da Educação Básica pública de qualidade e para todos. A fundação também faz parte do Movimento pela Base, um grupo de mais de 60 professores, gestores e especialistas em educação, atuando desde 2013 a favor da criação de uma Base Nacional Comum de alta qualidade e sempre em diálogo com os educadores do país. Para nós, essa discussão da parte do ensino médio oferece uma grande oportunidade de

mudança, necessária para superar a baixa aprendizagem e alta evasão desta etapa, nunca acreditamos que a mobilização e a construção da BNCC seria sozinha suficiente para que nossas crianças se tornassem adultos mais capazes, mais conscientes e mais responsáveis. A base sozinha não garante isso. Temos altas expectativas, sim, que ela faz parte, ajuda e permite mais um momento de reorganização do nosso sistema educacional para que aquilo aconteça, sejam formados adultos mais capazes, conscientes e responsáveis. Sempre importante frisar: a base não é currículo, ela precisará ser aprofundada e complementada nos currículos locais, a serem desenvolvidos pelas redes de escolas, como já está acontecendo com a Educação Infantil e Fundamental. No documento em discussão, do Ensino Médio, nós vimos também características positivas, enxuto, abre espaço para as redes interpretarem e contextualizarem com saberes locais, focarem no desenvolvimento integral do aluno, as 10 competências gerais da BNCC, como empatia, pensamento crítico, e criativo, cidadania e resiliência, já muito importantes nas partes de Educação Infantil e Fundamental ganharam ainda mais destaque, e induz a interdisciplinariedade. A organização em áreas de conhecimento ao invés de disciplinas não significa que o conhecimento disciplinar sumiu, significa mais flexibilidade na organização dos projetos com problemas, por exemplo, para o problema das mudanças climáticas é preciso dar conta dos elementos de Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Política e Cidadania. Essa versão também avança na promessa de oferecer aos jovens o protagonismo da sua trajetória curricular, não há país no mundo com bons índices de aprendizagem de conclusão da Educação Básica que não ofereçam aos jovens alguma escolha de percurso. Cabe a vocês, conselheiros, garantir que haja ganho de qualidade e de direitos com essa mudança, evitando desigualdades pela diferenciação, pois, ao definir direitos nacionais, a base também aponta para necessidade de dar mais apoio a escolas nas situações mais precárias, para que elas garantam a aprendizagem de seus estudantes. Por isso, as nossas maiores preocupações com o Ensino Médio na base, alinhada a reforma desse nível de ensino também são com qualidade e equidade. E, por serem muito mais flexíveis, há um grande desafio para a implementação. Para criar seus currículos, as redes precisarão de recursos, tempo e muito diálogo com seus professores e jovens, para entender suas necessidades e desejos. Para cumprir a promessa de uma verdadeira escolha para os jovens, especialmente fora das grandes cidades, as redes precisarão de novos modelos de ofertas usando tecnologia e parcerias com outras escolas e instituições de ensino. Por fim, para concluir, os professores que conhecem as necessidades de seus alunos mais que qualquer um, eles precisam e exigirão formação de qualidade para poder implementar este documento ambicioso, por isso, desde já, o tempo e o investimento necessário para esta formação precisam ser previstos no cronograma que o MEC e o CONSED, junto ao CNE, devem desenvolver. Obrigado.

Leandro Martins - Federação das Escolas Waldorf

Falo em nome da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, é uma pedagogia que caminha para o seu Centenário. No Brasil, são centenas de escolas que são reguladas por essa metodologia. A gente acredita muito que a questão curricular é essencial, é importante, mas também é essencial a forma como se ensina e a metodologia e, portanto, quem ensina. Nesses termos, a gente está elaborando um documento que expande um pouco a reflexão curricular, o fazer pedagógico e a gente vai encaminhar para o conselho, nesse sentido. Queria agradecer a fala inicial de abertura, que faz um esforço de contextualizar a BNCC no atual momento do Brasil e da construção da política de educação, acho que contextualizar é importante e, no nosso esforço de compreender o contexto, também enxergamos uma certa incompatibilidade entre o esforço da construção de uma base curricular e a atual lei que reforma do ensino médio, que nos parece reducionista, nos parece que ela limita bastante as potencialidades e o caminho do

ensino médio. Então, acho que, por via dessa discussão curricular, desse aprofundamento da equipe que é mais versada no ambiente da educação, possa oxigenar um pouco esse ambiente legal que é restritivo, então fazemos coro a essa necessidade de repensar essa lei de reforma do ensino médio. Então a gente parte de um princípio de que a formação do jovem - e agradecer a fala da estudante que me antecipou aqui, traz um pouco de luzes de quem são esses jovens. O jovem tem um anseio idealista incrível e uma vontade de transformação, mas antecipar para essa faixa etária uma quantidade enorme de escolhas pode ser um exagero de precocização e um caminho para ultraespecialização precoce. A gente vê que já aos 18 ou 19 anos, quando esses jovens entram na universidade, há um índice enorme de reopção, portanto, já indica que aos 18 anos não é simples fazer escolhas de especialização, que dirá trazer isso com tanta força para os 14, 15, 16 anos de idade. Então, a gente defende, fundamentalmente, uma formação universalista para essa faixa etária e acho que devemos caminhar bastante em reconhecer qual papel de cada componente curricular nessa formação universalista. Talvez a condensação em áreas precise ser mais bem elaborada para que não se diluam as contribuições de cada ciência, mas para que elas se potencializem mutuamente e não que elas se diluam, esse é um grande risco que a gente encontra na forma genérica com que as habilidades e competências estão sendo retratadas ali. É isso e a gente vai encaminhar um documento por escrito.

Roger Trimer - Associação Brasileira de Ensino à Distância

Boa tarde senhoras e senhores, boa tarde conselho. Agradeço em nome da Associação Brasileira de Educação à Distância a oportunidade de participar dessa audiência. Embora a ABED seja muito associada à tecnologia e à ferramenta de Educação à Distância, sua razão de ser é o desenvolvimento e o resgate, até, de metodologias para formar alunos capazes de lutar pelos seus sonhos. A inclusão da Educação a Distância no processo de ensino médio, se adequadamente planejada, trará uma contribuição expressiva à democratização do conhecimento e a formação integral do ser humano. No entanto, um aspecto fundamental para o sucesso dessa base é uma formação mais profunda e integral dos professores, que são os grandes catalisadores do processo de ensino e aprendizagem seja presencialmente ou seja à distância. Entendemos que ainda falta um plano mais abrangente para essa formação. Particularmente, acredito que, com a implementação adequada, a BNCC tem o potencial de melhorar a educação brasileira. Contudo, a independência proposta no desenvolvimento dos currículos fica limitada pela exigência dos vestibulares do Enem. Enquanto os mecanismos para admissão no ensino superior se basearem apenas em provas notadamente conteudistas, escolas e estudantes permanecem presas ao modelo enrijecido e incompatível com o modelo de desenvolvimento de competências para o século XXI. Então, esperamos que a construção da BNCC leve em consideração também as necessárias mudanças no processo de seleção para ingresso no ensino superior. Obrigada.

Relacionadas ao público

Ana Lucia Rodrigues - União Nacional dos Conselhos Municipais - Paraná

Bom dia a todos, bom dia ao conselho, eu agradeço o convite e a importância de estar aqui falando um pouquinho sobre esse processo. Sou a Ana Lucia e estou representando a UNCME nacional e, nesse momento, sou vice-presidente da região Sul e coordenadora do estado do Paraná. Enquanto UNCME, pensamos que esse documento negligencia a formação completa do estudante e se padroniza um currículo apenas para atender o exame. Está centralizado na Língua Portuguesa e na Matemática e não garante o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme artigo 205 da constituição, dá pouco destaque aos campos humanos e científicos, deixando de estimular o estudante a pensar criticamente e, ao mesmo tempo, respeitar os

princípios de igualdade e de direitos humanos. E pensamos que faltou discussão com professores e estudantes, o que pode afetar o trabalho docente e discente por estes não se identificarem com essa construção que está desconectada com a realidade brasileira. Professores e estudantes são a base desse processo, desta base e a eles compete esta construção. Aproveitando esse momento, enquanto representante oficial da UNCME nacional, coloco a importância e a necessidade dos conselhos municipais de educação de fazer parte deste processo de discussão e ter também uma cadeira nesse Conselho Nacional de Educação, pois somos o órgão normativo e fiscalizador dos municípios brasileiros, nós somos o chão do município brasileiro enquanto órgão normativo. Muito obrigado.

Geovana Lunardi - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

Boa tarde a todos e a todas, boa tarde aos conselheiros. A ANPED vem em todos os espaços públicos se manifestando contrariamente a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no caso da base curricular do ensino médio, ciente do seu compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência da educação e da cultura dentro dos princípios de participação democrática, da liberdade e da justiça social. Interroga a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio tornada pública e entregue ao CNE, em 3 de abril, e queremos, com isso, apontar cinco questionamentos: o primeiro, é um problema da legitimidade da proposta. Causa estranhamento a ideia de que esta BNCC é fruto de debate coletivo ao longo de 4 anos. Cabe perguntar com quem foi esse debate, o que estava em curso até o golpe de 2016 não teve continuidade, ao contrário, o texto que estava em debate foi totalmente transformado, mutilado. O percurso anterior, por exemplo, não excluiu o conjunto de áreas que compõem o currículo do ensino médio, detalhando apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias. Essa não é uma questão menor, uma vez que, sendo ensino médio último patamar da Educação Básica obrigatória, isso não pode ser tratado como um problema em separado ou de menor importância. O segundo ponto que queremos interrogar é a interpretação da legislação que sustenta a BNCC. A interpretação da LDB adequa a todo o ordenamento jurídico brasileiro e a vigência das diretrizes curriculares, portanto, não faz sentido que uma BNCC eleja apenas Português e Matemática como disciplinas obrigatórias, uma vez que a LDB indica um conjunto muito mais amplo de conteúdos essenciais para o pleno desenvolvimento humano. O terceiro ponto é a noção de competência dissociada do conteúdo. Reiterar que a base que cabe à escola desenvolver competências em relação ao saber-fazer, esvaziado de seu conteúdo, nega o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como um lugar de democratização do saber e do conhecimento, a ênfase na aprendizagem para desenvolver competências tem a ver com o pensar a escola como se fosse uma empresa que tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante e, para nós, esse é um quarto ponto muito sério: a indefinição do que seja a educação integral. A educação integral apresentada é indefinida e abstrata, não há perspectiva de formação humana integral definida como uma proposta que se constrói uma realização curricular. Por fim, o quinto ponto de questionamento é que a BNCC aponta para a redução de componentes curriculares. Reifica o currículo tornando um documento que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente. A partir disso, nós temos um conjunto de questões que vamos encaminhar para o CNE no final de todas as audiências públicas e, por esta razão, a ANPED entende que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das diretrizes curriculares da Educação Básica e as diretrizes curriculares para o ensino médio, já aprovadas por este conselho e que orientam de maneira mais adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras, considerando a diversidade e autonomia necessária a construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta, na escola, as possibilidades de pleno desenvolvimento humano contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país.

Marta Vanelli – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Quero cumprimentar todas e todos, especialmente os profissionais da educação, que estão na sala de aula, não foram convidados para participar deste debate. Eu represento aqui mais de 4 milhões de trabalhadores da Educação, cheguei aqui às 9 horas da manhã, e quando eu me inscrevi não me orientaram que eu precisava escrever lá atrás. Nas próximas audiências públicas esse é um erro que precisa ser corrigido. Queria dizer que eu li as 154 páginas desta proposta de Base Nacional Comum Curricular, e em uma das frases eu encontrei o seguinte "Base Nacional Comum Curricular e currículo tem papéis complementares para assegurar as aprendizagens". Aí eu procurei nas 154 páginas e não faz nenhuma referência ao debate da lei 13.415, que é a Reforma do Ensino Médio, que mudou a hora curricular do nosso ensino médio brasileiro. Eu vi aqui nenhuma referência às atualizações das diretrizes curriculares nacionais que estão no Conselho Nacional de Educação e que não estão nesse debate, porque o CNTE entende que Base Nacional Comum tem que discutir a base, a Reforma do Ensino Médio e esta autorização, não há como discutir base de forma isolada e fragmentada desta forma. Por isso eu quero trazer aqui o que tá dizendo a Reforma do Ensino Médio para dizer a vocês: onde cabe essas 154 páginas de Base Nacional Comum? Porque na Reforma do Ensino Médio que enganou a população e disse que a grade curricular será de 2400 horas para 4200 também diz que é dividida em duas partes: a comum e a flexível. A parte comum é de 1.800 horas nos três anos, não são mais 2400, portanto, uma redução de 600 horas e de 200 horas anuais. Esta Base Nacional que vai orientar a parte comum. Indo mais além, na atualização, que está no Conselho Nacional de Educação, diz que 40% é a distância, diz que as únicas disciplinas são Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos, diz que trabalho voluntário é computado na carga horária curricular e diz que ensino profissionalizante também pode computar. Portanto, conselheiras e conselheiros, esta base tem que dialogar com essas três questões, não podem ser discutidas isoladamente, afinal de contas é uma geração que está em jogo em nosso país. O país é meu país, vamos discutir escola pública de qualidade. Obrigada.

Roselaine Fátima Campos – Ass. Nacional de Política e Administração da Educação

Boa tarde a todos e a todos senhores conselheiros. Primeiramente, eu queria prestar uma homenagem, uma saudação a todos os profissionais da saúde e da educação do município de Florianópolis, que se encontram a 30 dias em greve lutando, fortemente, contra a adoção das OSs na educação infantil e na saúde de Florianópolis. A ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação, vem publicamente manifestar sua posição de repúdio tanto ao processo quanto ao conteúdo da base, hora em discussão. Lamentavelmente, senhores conselheiros, nada há o que sugerir. O documento que nos foi apresentado pelo MEC é indefensável. Resta-nos apenas pedir que os novos conselheiros sejam sensíveis à voz dos estudantes que foram às ruas e ocuparam as escolas contestando fortemente a Reforma do Ensino Médio em 2016/2017. A mesma recomendação se aplica também a uma escuta à voz dos professores, pesquisadores e outros atores sociais que lutam, historicamente, pela educação pública, democrática e socialmente referenciada. A BNCC do ensino médio sustenta uma concepção pragmática de educação, a formação por competência já duramente criticada por muitos de nós nos primeiros anos da década de 2000 por seu caráter instrumental, pela secundarização dos conhecimentos veiculados aos diferentes campos disciplinares, das mídias e tecnologias, das diversas linguagens da arte, que ficam subsumidos ao saber fazer circunscritos, apenas, as situações práticas. Do mesmo modo, a suposta liberdade de escolha por parte dos estudantes no que diz respeito aos itinerários formativos é uma farsa. Um país em que 70% dos municípios têm menos de 20 mil habitantes - e sabemos muito bem que o número de escolas públicas da rede estadual é pequeno nesses municípios - a única escolha possível é aquela que a administração decidir oferecer. Resta evidente a mão empresarial nesta reforma.

A educação dos jovens deve visar a formação para empregos informais, precarizados, de baixa qualificação, além dos resultados exitosos nas avaliações nacionais e internacionais. Esses são os objetivos da base. Nesse sentido, a base proposta rompe com a concepção de educação básica, compreendida como educação integral conforme consta na LDB e na Constituição Federal. Para finalizar, eu peço, só mais uma vez, a sensibilidade dos senhores conselheiros, que atentem para a frase que um estudante, em 2016, trazia escrita na sua camiseta, inspirado em Fernando Pessoa. Ele dizia: “tenho em mim todos os sonhos do mundo, podem os donos do poder subtrair-lhes?”

Vera Lúcia – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Em primeiro lugar queria agradecer ao conselho nacional a oportunidade de estar aqui. Quero dizer que falo em nome da ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, portanto, está dado de onde eu falo e para quem. [...] Vou tentar ser rápida, porque fiquei super aflita de ver que tem que cortar tudo né, porque três minutos, realmente... Vale a pena pensar nas próximas agências de aumentar um pouquinho. Desde o golpe que afastou a presidenta Dilma, em 2016 - e isso facilitou o surgimento de um Estado de excessão, que alterou, profundamente, os rumos políticos do país - presenciamos uma série de ataques à democracia, duramente conquistados pela população brasileira pós 64, e essa é nossa geração, nós lutamos por eles. Então, em especial, o que nos mobiliza mais profundamente está o direito de todos à educação, hoje ameaçado pela Emenda Constitucional 95/2017 que, na prática, inviabiliza o cumprimento da lei 13005/2014, nosso tão batalhado, e por que não dizer, tão sonhado, Plano Nacional de Educação e suas metas. A discussão e a reflexão sobre a questão objeto desta audiência pública, em nossa compreensão - e a compreensão de todos que me antecederam-, portanto me sinto tranquila e super contemplada, deverá basear-se em análise sistemática sobre as alterações impostas pelo governo ilegítimo? A organização da educação em geral e do ensino médio, em partícular nesse momento, a partir do golpe de suas políticas de desmonte da educação pública, cabe-nos denunciar e ao mesmo tempo discutir e compreender junto com os envolvidos, professores e estudantes, com as instituições de ensino, as comunidades escolares, as entidades e coletivos que defendem a escola pública, todos os aspectos que compreendem a chamada Reforma do Ensino Médio, a fim de desnudar, ainda mais, as contradições e retrocessos que advirão desta política. Uma avaliação apenas pontual da BNCC e do ensino médio não será capaz de indicar todos os prejuízos que tal reforma imporá a esta etapa de Educação Básica. Assim, é fundamental retomar as críticas que já fizemos para ocasião de aprovação relâmpago, enquanto uma estratégia de mercantilização deste nível de ensino a longo e médio prazo, haja vista essa greve das daqui de Florianópolis. Além disso, os vendilhões da pátria sabem que é preciso reduzir o currículo, que é importante destruir percursos formativos destes jovens, tirando a riqueza das várias disciplinas dos campos de conhecimento e das artes. O que dizer de um currículo de ensino médio que terá apenas duas matérias obrigatórias, aquelas que permitirão aos jovens operar como trabalhadores dóceis e acríticos, além de melhorar os índices nos exames de larga escala, como se não bastasse tal currículo amesquinhar? Que coisa antiga, démodé. Já nos anos 90, na época do Governo ultra liberal e conservador Fernando Henrique Cardoso, nós, educadores, já lutávamos contra este conceito das competências. Essa é a estratégia das BNCC: mercantilização do ensino médio seguindo a orientação do bestial ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional 95 acompanhada de outros interfugios que visam a tirar dos nossos jovens a sua formação. [fala interrompida devido ao tempo] A ANFOPE tem um vasto currículo na defesa da Educação Pública, e sente-se autorizada a falar nesta audiência pública que desaprova totalmente a BNCC do ensino médio resguardando o seu direito de elaborar ao longo deste processo, que apenas começa, uma profunda consistência crítica ao documento em discussão, tornando-a pública o encaminhamento formal ao douto Conselho Nacional.

Associações Regionais, Estaduais, Municipais de Educação

Ana Rita - Conselho Estadual de Educação/RS

Boa tarde, o meu nome é Ana Rita. Sou conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Muito já foi dito aqui e não serei repetitiva. O conselho de educação do RS entende que é fundamental que o Conselho nacional de educação procure não aligeirar essa discussão, para que se possa ter um tempo de maturação junto às comunidades escolares, e a professores e alunos, na construção, discussão e reflexão de todo processo. As IES devem pensar e reorganizar a formação inicial dos professores da educação básica por meio de atualização e redimensionamento dos currículos nos cursos de licenciatura, com base na implantação da BNCC. A formação de professores ainda se concentra na aquisição de conteúdos que devem ser ensinados baseada em currículos, disciplinas, sem a adequada e desejável discussão acerca das áreas de conhecimento e dos conceitos das aprendizagens por competências e habilidades. A ausência de uma sintonia fina entre a formação de professores e a operacionalização da Base Nacional Comum pode levar a uma desorganização dos currículos em toda a educação básica no país. Devem ser previstas, portanto, e implementadas políticas públicas que garantam formação continuada dos professores. É imprescindível a manifestação do Conselho Nacional de Educação acerca da operacionalização dos itinerários formativos e é necessário, também, que sejam disponibilizadas condições financeiras, físicas e pedagógicas e de gestão na implementação da BNCC. É necessário que os estudantes demonstrem, ao final de sua trajetória na educação básica, domínio dos princípios científicos e tecnológicos da produção moderna, bem como das formas contemporâneas de linguagem. Por fim, devem ser, também, garantidas ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura. Muito Obrigada

Anna Helena - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

Boa tarde a todos e todas, boa tarde presidente Callegari, boa tarde conselheiro Eduardo Deschamps em nome de todos os conselheiros e conselheiras. Desde a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, o CENPEC, como uma organização da sociedade civil que há 31 anos contribui para as políticas públicas de educação com vistas à redução das desigualdades, tem participado e valorizado os espaços públicos de discussão com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento desse documento que consideramos fundamental para a qualidade da educação no Brasil. Certamente, as audiências públicas, promovidas por este conselho, são fundamentais nesse processo e precisam ter consequência resultando no aperfeiçoamento do documento. A construção de uma base é um passo importante para a promoção da equidade, cabe ressaltar que não o único. Sua efetivação articulada a outras políticas públicas poderá contribuir para a garantia do direito de todos e todas estudantes ao acesso ao mesmo conjunto de práticas culturais e conhecimentos cuja transmissão sistemática e com intencionalidade pedagógica é função precípua da instituição escolar. O CENPEC sempre defendeu e atuou, em seus projetos e pesquisas, para fortalecer o ensino médio, capaz de responder às demandas da juventude, considerando também a diversidade que caracteriza essa população e os territórios

que vivem. Apesar disso, vemos com preocupação a reforma e a base do ensino médio que, no nosso entender, não podem ser pensados separadamente. Por considerar que a flexibilização curricular para essa etapa, ainda que seja desejável, se feitas em investimentos técnicos e financeiros necessários, pode ampliar, ainda mais, as desigualdades educacionais. É preciso avançar em uma maior e melhor definição dos percursos e itinerários formativos, discernindo sobre o que deve ser obrigatório, comum e diversificado. Nessa direção, no nosso entender, é fundamental considerar os conhecimentos universais em função de sua relevância científica, artística, tecnológica, os conhecimentos essenciais para compreensão crítica do contexto social e cultural, as práticas sociais e bens culturais valorizados pela nossa sociedade e os saberes e práticas e valores que são constitutivos da diversidade inerente à população brasileira e que nem sempre são reconhecidos pela sociedade como parte de sua história comum. Se os sistemas educacionais ou as escolas não oferecerem um conjunto mínimo de componentes curriculares para cada itinerário formativo, os jovens não terão qualquer oportunidade de usufruir de um currículo democrático como se pressupõe, por isso esperamos atenção especial deste conselho ao processo de implementação para que a proposta de flexibilização curricular não se traduza, na prática, na desobrigação do Estado com a oferta desta etapa de ensino.

Antonio Carradori – Movimento Santa Catarina pela Base

Boa tarde, senhoras e senhores. Eu faço parte do movimento Santa Catarina pela educação que reúne o setor público, a iniciativa privada, professores, diretores, estudantes, que trabalham em prol de uma educação de melhor qualidade para o Estado de Santa Catarina. Eu gostaria de registrar, nessa oportunidade, já agradecendo, um tema que não foi, até o momento, aqui discutido, que é sobre o itinerário da educação profissional. Eu gostaria de colocar uma informação que imagino que muitos dos senhores e senhoras não conhecem sobre WorldSkills. WorldSkills é uma Olimpíadas Mundial sobre a educação profissional. Desde 1983 ela reúne mais de 60 países nos diversos continentes. Nas últimas três edições da olimpíada o Brasil ficou, em 2013, em segundo lugar; em 2015, em primeiro lugar; e, em 2017, em terceiro lugar. Então, esses alunos que participaram dessa competição são alunos das instituições do sistema S, SENAI e SENAC, sendo que 90% dos estudantes que passam por essas instituições já são inseridos, após a sua formação, no mundo do trabalho. Portanto, eu gostaria de destacar e enaltecer a importância da inserção do itinerário da educação profissional na Base Nacional Comum Curricular. Essa é a minha primeira manifestação. E, na segunda, gostaria de registrar que estamos protocolando um documento elaborado por 3.700 jovens de Santa Catarina que se reuniram em Setembro do ano passado no âmbito do movimento Santa Catarina pela Educação. Discutiram, colocaram suas opiniões, as suas ideias e sugestões de como melhorar a educação e como, também, aprimorar a Base Nacional Comum Curricular. Aconteceu em setembro, 16 regiões do nosso estado reunindo, então, com esse número de jovens bastantes significativos, temos a convicção que essas contribuições podem, sim, auxiliar e enriquecer nesse debate. Assim será encaminhado. Muito obrigado pela oportunidade.

Avanir Mastey – Conselho Estadual Educação do Paraná

Acredito e quero acreditar que a história dos conselhos nacionais de educação, sua trajetória, seu conhecimento, vão ser muito importantes para melhorar essa base, para torná-la mais densa mais clara, porque da forma como ela está tudo pode, pode fazer qualquer coisa. Este processo de avaliação pautada apenas na matemática e no português, porque só foram feitas más avaliações em matemática e português, veja a história a filosofia arte, nós estamos com tanta tecnologia e de repente estamos voltando as cavernas, querendo distribuir fuzil para as pessoas e as pessoas adorando. Estamos respeitando a liberdade de pesquisar e de pensar de pessoas achando que nós podemos dizer o que o futuro da humanidade poderá dizer, não podemos reduzir essa Base Nacional Curricular a um celular apertando o foninho no Google em que eu

pergunto qual a raiz quadrada de um número e em três segundos já vem a resposta. Se eu falo um português, não a língua padrão culta, o Google no celular permite, os alunos do ensino médio estão vivendo isso. Precisamos que essa base tenha mais do que isso, o que é essa base traga as grandes conquistas da humanidade no âmbito da arte no âmbito da filosofia no âmbito das ciências, isso que nós precisamos, que isto esteja diretamente nessa Base, para que a gente possa avançar naquilo que é tão importante, que são conquistas humanitárias. Ética? Qual é a ética? De Aristóteles, Platão, Kant, Foucault, Levinás? Muitas concepções éticas. Mundo do trabalho, qual o mundo do trabalho? Em Curitiba, por exemplo, a Case, a New Rolland está fazendo um trator que trabalha 24 horas por dia sem operador, já tem um carro nos Estados Unidos lá no Vale do Silício que vai buscar as pessoas sem motorista, tem uma impressora nos Estados Unidos que imprime uma casa em 48 horas. Qual a saída para isso? As pessoas que têm que dizer, é esse aluno do ensino médio que tem que ter conhecimento para pensar possibilidades de saída, de achar coletivamente proposta de saída. Outra questão, a Base tudo pode, vem o currículo, vem os gestores. Muita atenção em gestores estaduais, imagina o município 65 Km no interior que tem um colégio estadual e o município que transporta esses alunos, aí só tem o itinerário de matemática, só tem um horário de ciências humanas, só tem o itinerário de outra área e o povo quer mais, aqueles agricultores querem também outra área. Pressão no prefeito, pressão nos secretários municipais da educação, vamos transportar esses alunos para outros lugares, como é que os municípios vão agir? Muita responsabilidade, muita cautela nesse momento. Vamos considerar os grandes intelectuais, os grandes pensadores, os grandes gregos, os pensadores do renascimento, as grandes experiências. Não vamos sair querendo inventar a roda, a roda já foi feita. [...] Precisamos avançar na educação, mas sem entrarmos na bobagem de reduzir a BNCC a um celular no Google para os alunos que eles resolvem tudo que eles precisam, é muito mais que isso. Muito obrigada.

Bruno Eizerik - Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino - PR

Inicialmente gostaria de saudar a todos os representantes do Conselho Nacional de Educação por essa oportunidade de podermos estar aqui conversando sobre um assunto tão relevante para o futuro do nosso país, e que, finalmente, nós passamos a ter um novo ensino médio. É necessário fazer algo diferente para que tenhamos resultados diferentes. Somos um país continental e esse é um problema muito sério quando se discute educação, mas o que realmente preocupa são os números que nós temos do ensino médio em nosso país hoje. Um quarto dos nossos alunos reprovam ou abandonam a escola no primeiro ano do ensino médio. Nós estamos falando de 800 mil alunos; ao final do ensino médio, 40% dos egressos não sabem o básico de português; 45% não sabe o básico de matemática; 1.700.000 alunos hoje não estão estudando, isso sem falar naqueles que estão em defasagem de série. E, para completar este quadro, nós temos hoje, na Câmara dos Deputados, mais de 200 projetos criando disciplinas novas para o ensino médio, então o quadro é muito preocupante e, antes de passar para análise dele, eu acho que duas premissas têm que ser colocadas. Primeiro, a educação tem que ser vista como uma questão de Estado e não como uma questão de governo. Não é porque determinado partido ou ideologia está no governo que deve se pensar Educação de uma maneira ou de outra. A educação no nosso país tem que ser pensada como questão de Estado independente de quem esteja no governo. Além disso, me preocupa muito a diferenciação e a quem interessa a diferenciação entre escola pública e escola privada. Nós temos que tratar, neste país, a questão da educação como um todo. Concluindo, eu gostaria de dizer que é fundamental garantir a autonomia da escola, a liberdade a seu projeto pedagógico. Nós não podemos e não devemos ter todas as escolas iguais, a escola igual, a escola única, ela só acontece em um Estado totalitário e precisamos fazer algo para o futuro do nosso país. Isso só vai acontecer com o trabalho para educação.

Cláudio Urso - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - Santa Catarina

Bom dia a todos e a todas. Gostaria de cumprimentar nossos conselheiros de educação. Aqui eu estou na condição de coordenador estadual da UNCME de Santa Catarina e claro que nós temos muitas preocupações e uma delas é a valorização e o respeito pela própria entidade dessas discussões que sabemos que, no momento final, nós estamos lá na base, como disse nossos colegas que nos antecederam, tentando ajudar e contribuir na resolução desses problemas. Pensar, hoje, em uma audiência pública da forma como nós estamos é muito importante porque nós estamos aqui pensando principalmente em entender um fato como um todo, mas precisamos, também, considerar que esse documento, a BNCC, não está desprovida de uma intenção. Então, se ela não está desprovida de intenções, precisamos também considerar todas as discussões que foram aqui colocadas porque entendemos que não temos como pensar a educação de uma forma como os conceitos que estão colocados dentro desse documento de uma forma desvinculado daquilo que ocorre na prática do nosso dia a dia. Então, como formar cidadãos quando na verdade a base trabalha em desfavor da contribuição das áreas das ciências humanas? Como trabalhar essa preocupação que nós temos e que está colocada de forma bastante presente neste sentido? O que chama bastante atenção é que nós estamos há 30 anos pensando numa base comum, afinal de contas 1988, 1998, 2008, 2018, e agora nós estamos fazendo ou aprovando uma base que deixa a desejar. Nós não conseguimos em 30 anos pensar uma proposta que, de fato, pudesse atender aquilo que nós desejamos. E há mais de 30 anos, uma vida toda discutimos a qualidade também da educação. Nesse processo, eu acho que é importante a gente dizer, nós temos uma série de coisas que teremos que contribuir, não é só a base, principalmente pensar que nós temos que colocar em pauta a formação dos nossos professores, porque, nesse contexto, talvez as universidades estão aqui representadas, mas não estão na discussão do que pensar, de como formar este professor, pensando a sua base lá também. Então, quando nós observamos para isso, estamos pensando no mundo novo que está imprevisível, como foi dito, e nesse mundo imprevisível não sabemos para onde ele vai andar, mas nós não sabemos o que queremos também, talvez precisamos respeitar e valorizar as particularidades. E, nesse documento, podemos dizer que, em primeiro lugar, há uma fragmentação da Educação Básica, a Reforma do Ensino Médio que vem na contramão do processo, a ausência de um Sistema Nacional da Educação que possa, de fato, assumir as responsabilidades e distribuí-las, políticas públicas que possam acompanhar isso e, principalmente, o direito de uma formação cidadã que estamos percebendo que está na contramão. Temos um documento que contempla conceitos fenomenais, bonitos, mas na prática isso não está articulado para que se possa compreender o processo como um todo. E nós sabemos, concluindo, nós sabemos aqui da competência do nosso Conselho Nacional de Educação, da responsabilidade do nosso conselho, mas também nós precisamos considerar que essas discussões estão sendo feitas aqui, estarão em pauta no documento final. Do contrário, não temos porque estar aqui hoje. Tenho certeza que conselho terá essa preocupação e eu só quero concluir com pensamento do Guimarães Rosa: o correr na vida embrulha tudo, a vida é assim, esquenta e esfria, aperta e afrouxa, sossega e depois desinquieta, o que ela quer da gente é coragem. E que o Conselho Nacional de Educação tenha, nesse momento, coragem de bancar essa nossa proposta. Obrigada.

Fabiane B Pedro - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - São Leopoldo

Trago, então, no início desse debate, dizendo hoje que nós deveríamos ter feito esse debate no ano passado, junto da base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O debate já inicia prejudicado, porque nós fragmentamos a educação básica brasileira, esse debate deveria ter ocorrido aqui o ano passado, em Florianópolis, junto da educação infantil e fundamental. Falando da base do ensino médio, a estrutura apresentada no próprio documento já é um grande

problema, o texto introdutório da base coloca a Reforma do Ensino Médio com o seu aspecto legal principal, coloca em evidência a língua portuguesa e a matemática, deixando para os sistemas de ensino a grande responsabilidade de organizar os seus currículos, entretanto este currículo também passará pelo crivo e pelas possibilidades dos gestores, sejam eles estaduais e municipais, porque no Rio Grande do Sul, nos nossos sistemas, sete deles possuem escola de ensino médio no Sistema Municipal de Educação, então também é um problema dos conselhos municipais de educação (CME) e eu senti a ausência dos CME's na apresentação do Ministério da Educação. Isso traz grandes incertezas, o professor Roberto Dias da Silva da Unisinos de São Leopoldo, em um dos muitos artigos que ele vem escrevendo sobre tema da base, ele traz uma das grandes preocupações da base do ensino médio sobre o tema individualização personalização ou mesmos percursos individualizadas nos provocando com o samba “Minha Filosofia” de Aluísio Machado que diz "tudo que é muito é demais, peço que me perdoem a redundância, entrelinhas só lembrar que a terra fértil um dia se cansa, é uma questão de esperar", pois bem, temos que problematizar como as juventudes são tratadas nesta versão do ensino médio, nos parecendo reduzidas em sua capacidade de escolhas de percursos formativos, mas será que essa liberdade de escolha como princípio basilar sobretudo no contexto de uma sociedade tão desigual quanto a nossa brasileira é a marca de uma educação de qualidade social? Afinal, tudo que é muito é demais, então que a gente também possa observar essa Base Nacional Comum para o ensino médio, essa proposta com esse olhar, as nossas juventudes merecem respeito, mas, principalmente, esse discurso de debates itinerários nós temos que aprofundar e ver se a nossa juventude realmente tem condições de fazer essas escolhas no período que nós vivemos. Muito obrigado.

Julia Siqueira da Rocha - Secretária Estadual de Educação Santa Catarina

1ª fala

Boa tarde a todos e a todas. [...] Eu estou de coordenadora da BNCC do estado de Santa Catarina, isso é de uma grande responsabilidade e, dentre as inúmeras atividades que fizemos, não abrimos mão de estudar cada versão que o ministério colocou a público, e não foi diferente com esta versão agora. Quanto a representação, não dá para desqualificar um documento com mais de 2 milhões de contribuições, não dá pra desqualificar 27 seminários com 9 mil professores, profissionais das quais 70% estavam em sala de aula, “não é porque eu não participei, que não houve participação”, esta lógica é uma lógica equivocada. Obviamente poderia ser mais participativo, eu não tenho a menor dúvida, mas dizer que não houve participação, não posso concordar com isso. Da mesma forma, eu gostaria de dizer que, como pedagoga que sou, vejo na plateia professoras que me formaram, na minha especialização, no meu mestrado, no meu doutorado. E quando algumas associações não vieram conosco escrever este documento, nós nos sentimos um tanto quanto abandonados por aqueles que talvez tivesse melhores condições de produzir uma BNCC, que traz, sim, direitos de aprender. Nós olhamos para ela base como instrumento de justiça na educação, obviamente ela não é sozinha. Esta versão em particular, no nosso documento, nós trouxemos e apontamos uma série de problemas. Eu vou ler só o documento introdutório, mas eu quero dizer que nós entregamos, nós, da secretaria do estado da educação, professores do instituto estadual de educação estiveram conosco, fundação catarinense de educação especial, fizemos apontamentos para todas as partes do documento, ele deve muito a ser melhorado para que cumpra o papel de ser um promotor dos direito de aprender. Eu vou ler “O documento da BNCC não faz referência às especificidades das modalidades da educação com indicação de objetivos de aprendizagens e adequação metodológica previstas nas diretrizes curriculares para as diferenças étnicas, territoriais, do campo, indígenas e quilombolas... [interrompida devido ao tempo, conselheiro

sugere que o documento colaborativo seja entregue devido ao tempo e se reinscreva] Em total respeito à quem vai falar depois de mim, eu me reinscrevo].

2ª fala

O que as pessoas e os colegas que estudaram conosco o documento dizem como análise geral: o documento da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio não faz referência às especificidades das modalidades da educação com indicação de objetivos de aprendizagem e adequações metodológicas previstas nas diretrizes curriculares nacionais para as diferenças étnicas, territoriais, do campo, indígena e quilombolas, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos entre outras diversidades das crianças e estudantes brasileiros. Nesse caminhar, entende-se que há necessidade de maior atenção à diversidade e à pluralidade humana conferindo ao tema centralidade emancipadora no sentido de superar a naturalização da exclusão da opressão e da violência. A diversidade no seu caráter de identidade de gênero e orientação sexual também constitui tema emancipador e deve ser abordado com a mesma ênfase nesse documento. Verifica-se uma mudança significativa das questões que envolvem sua estrutura e a perspectiva teórica e pedagógica, uma vez que a versão anterior discutida em seminários previa a divisão do documento por componentes curriculares, e na versão em curso observa-se uma divisão por área de conhecimento se mostrando uma decisão pouco democrática a despeito das justificativas técnicas existentes. Nesse sentido, nossa preocupação centra-se na necessidade de melhoria do documento no que diz respeito ao princípio da unidade de Educação Básica que envolve o sentido de progressão e continuidade entre as etapas formativas. Além disso, entende-se que este formato pode acarretar rejeição de uma parcela significativa de profissionais da educação e isto, aliada às estruturas de formação docente e forma de ingresso por concurso via componente curriculares, distanciam a BNCC da realidade das redes. Consequentemente, tal constatação exige um arcabouço de mudanças estruturais para sua efetiva implementação. A estrutura do documento busca integrar os componentes curriculares dentro das áreas de conhecimento, no entanto, acaba por apresentar uma significativa diminuição destes, fragilizando seus fundamentos e, consequentemente, a importância das próprias áreas na formação dos estudantes do ensino médio. Nesse sentido, há notadamente uma desproporção entre as áreas de conhecimento no que diz respeito à quantidade de habilidades e competências registradas. Como podemos observar, por exemplo, na área de linguagem, que possui sete competências, 53 habilidades, somente da Língua Portuguesa, em detrimento de três competências e 23 habilidades de toda a área das ciências da natureza. Nesta lógica, verifica-se que a supremacia de um componente curricular em detrimento de outros na formação dos estudantes acaba por infringir o artigo 205 da Constituição Federal, que preconiza, como legítimo direito, garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esta concepção revela a redução quanto a importância dos outros componentes curriculares na formação dos estudantes no que tange o desenvolvimento do ser em suas diversas dimensões como previsto no artigo supracitado. Entende-se que a BNCC sólida deva incidir na apropriação de saberes científicos, filosóficos e artísticos em prol do desenvolvimento do indivíduo na sua multidimensionalidade, permitindo-lhes ações cidadãs. É no desenvolvimento múltidimensional humano que está a intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, o acesso aos saberes escolarizados permite a potencialização para atuação em diversas etapas da vida, inclusive no diálogo entre todas as os conhecimentos que são necessários. Muito obrigada.

Luiz Carlos Vieira - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina

Boa tarde a todos e a todas. Saudar aqui os trabalhadores em Educação no estado Santa Catarina e demais estados presentes e a todos aqueles que fazem a luta, a militância em sua vida a

educação pública. Primeira questão que essa audiência pública deveria responder, na minha opinião, é :porque que as diretrizes curriculares do ensino médio que foram elaborados pelo MEC não estão sendo posta em debate social, não foram postas em discussão antes de acontecer as audiências públicas, uma vez que, na minha opinião, que na nossa opinião, essas diretrizes, concorde com elas ou não, são determinantes para discutir a Base Nacional Curricular? Outra questão importante, já foi aqui salientado, nós temos que perceber a reforma ensino médio feita e depois a Base Nacional Comum Curricular, que não foi discutida com toda a sociedade, não foi discutida. As escolas foram excluídas do debate, o trabalhador foi excluído do debate, a maioria das organizações sociais também foram excluídas do debate. Quero perguntar também: Qual é o sentido de a gente discutir a Base Nacional Curricular que não foi perguntada para muitos educadores e nós já estamos discutindo aqui quais são ou discutindo lá a enorme lista de objetivos da Base Nacional Curricular que foram elaborados por especialistas? Especialistas que temos respeito, mas que não foi construída da forma que nós acreditamos e pensamos que devem ser discutidas. Por quê? Porque alguns pressupostos que aqui querem negar, nessa discussão da base, que é a relação entre currículo e base, que é a questão da formação humana, que vários que antecederam aqui colocaram com propriedade, e propriamente as políticas curriculares. Eu quero ficar apenas no aspecto da formação humana, não só para os educadores, que a professora que antecedeu falou da formação, mas também dos estudantes, que falaram aqui da formação humana. Essa formação nós queremos, como o representante aqui do Senai colocou, para que seja a mão-de-obra barata, é isso? Então, primeiramente, nossos estudantes... Eles são o eu individual e, posteriormente, eles são o eu social contrariando todos aqueles pensadores e pesquisadores que nós temos ao longo da história e da pesquisa da educação. É isso? Para concluir, sem discutimos emenda constitucional 95, a revogação dela, revogação da Reforma do Ensino Médio, a privatização e uma formação adequada para o trabalhador da educação, não dá para discutir Base Nacional Curricular, é chover no molhado. E onde não há democracia, onde o governo golpista que assumiu o poder trabalha para destruir a educação, seja no financiamento, seja na formação, é inútil esse debate aqui.

Maria de Jesus L. Barros - Conselho Municipal de Educação de Florianópolis

Quero desejar um bom dia aos conselheiros e conselheiras nacionais de educação, e gostaria de perguntar para todos: o que diria Paulo Freire se estivesse aqui hoje discutindo esta Base Comum Curricular? Eu quero trazer a manifestação do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis da qual eu sou presidenta: “Conselho Municipal de Educação de Florianópolis vem a público manifestar seu posicionamento contrário ao processo de discussão, forma e conteúdo da Base Nacional Comum Curricular, e vem expressar os argumentos que ancoram essa posição: primeiro, inicialmente a falta de consideração em relação a este conselho no processo de discussão a respeito da base que trata das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que resultou em documento já aprovado, haja vista que há no âmbito deste conselho lei de sistema e representação de vários segmentos sociais diretamente envolvidos com esta etapa de escolarização. Dois, embora o Conselho Municipal de Educação não tenha a função de acompanhamento do ensino médio, considerando o princípio de organicidade do sistema de ensino, cabe também a este conselho se posicionar em relação a esta etapa de escolarização. Três, além disso, o Conselho Municipal de Educação de Florianópolis tem representações de duas universidades públicas, a UDESC e a UFSC, diretamente envolvidas com a formação de professores e professoras que se relaciona com os propósitos e concepções da BNCC. Isto posto, este conselho se posiciona contrária a política educacional vigente que remete a proposta educativos direcionados a demandas que toma como imperativo as leis do capital e não propósitos formativos consolidados pelos profissionais de Educação, em especial no município de Florianópolis, ressaltamos que essa política nacional se refere diretamente a intenção de regular e controlar o conjunto das práticas pedagógicas e educativas, incluindo

concepção de aprendizagem, produção e difusão de material pedagógico e a formação de professores, o sistema de avaliação e a distribuição de recursos para as redes de ensino. Ressaltamos ainda a relação deste documento e a forma do ensino médio que terá diversas implicações para a formação de professores para todas as etapas da escolarização, o que incide também no papel das Universidades com estâncias formadoras. Reiteramos a nossa indignação com desrespeito à universidade, de redes de ensino e também as associações, conselhos municipais, fóruns, ANPED, ANFOP, CMEs, FORUNDI, no que toca as contribuições no currículo de produção de conhecimento a respeito da escola, da aprendizagem, da formação do currículo, tendo em vista a versão final oficializada em dezembro de 2017, que não incorporou devidamente as diversas contribuições anteriores. Evidenciamos que todo o processo de construção dos documentos, o privilégio ao setor privado em detrimento do público na definição de políticas educacionais em todas as etapas da Educação Básica, haja vista o que Florianópolis vivencia atualmente em relação a inserção nas organizações sociais na gestão dos serviços públicos. Ainda, destacamos que o documento trata de forma bastante superficial questões fundamentais para a educação hoje, tais como relação de gênero, educação para as relações étnico-raciais, assim como também a educação especial em todas as demais modalidades que compõem de maneira muito importante as demandas formativas atuais para a escola e para a escolarização das crianças, jovens, adultos e idosos. [fala interrompida devido ao tempo] Vou entregar o documento. Muito obrigada, e que vocês sejam iluminados em relação a isso, porque a educação respira por aparelhos quebrados.

Ruben Goldmeyer - Rede Sinodal de Educação

[...] com elas identificadas, coloca-se à disposição como parceira para auxiliar no oferecimento de programas de formação de professores desde o ensino médio, magistério, até o ensino superior, graduação e extensão.

Associações de Educação de Áreas Específicas

Adriana Mohr - Associação Brasileira de Ensino de Biologia

Neste 11 de maio de 2018, em Florianópolis, por ocasião da audiência pública sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Diretoria da Regional 3 (região sul), e a Diretoria Nacional da SBEnBio, Associação Brasileira de pesquisa em Educação e Ciências, vêm a público manifestar-se contrários à forma e ao conteúdo da referida política pública em educação. Corroborando argumentos de outras associações de pesquisa e ensino em nossos coletivos, entendem que a BNCC descaracteriza a educação normal com o processo cultural, limita as possibilidades de formação humana, desenvolvimento pessoal e de exercício da cidadania. Nossa visão sobre a vinculação da BNCC a outras políticas educacionais é de que o papel social da instituição escolar se encontra em risco considerando a exacerbação do valor e do sentido avaliações em larga escala enquanto a formação e a identidade do trabalho docente se vê depreciada, por exemplo, por ocasião da indução curricular promovida no ensino superior pelo programa de residência pedagógica nas licenciaturas. Nossa experiência em sala de aula nossas pesquisas no campo de ensino e a história das políticas educacionais no Brasil evidenciam que a democratização do direito de aprender não resulta diretamente de reformas curriculares, mas, sim, reflete as condições socio-culturais vividas pelos estudantes e é totalmente dependente das possibilidades de um trabalho autônomo por parte das escolas e dos professores. Reiteramos o compromisso histórico da Associação Brasileira de ensino de biologia e da Associação Brasileira de pesquisa em educação em ciências com uma educação democrática e socialmente referenciada, colocando-nos à disposição para reflexões e diálogos que possam dar novos contornos ao tema.

Carmen Rosane Masson - Conselho Regional de Educação Física - RS

Bom dia a todos e a todas. Cumprimento a mesa. Sou Carmen Masson, presidente do Conselho Estadual de Educação Física do Rio Grande do Sul. Venho aqui questionar algumas e de repente repensar. Pegando a fala do Conselheiro Calegari, que fala que o percentual de conhecimento dos nossos jovens formados é 20% em português e 7% em matemática, eu questiono se nós temos dados de outros conhecimentos e o quanto isso é importante, eu falo da atividade física, e hoje a gente sabe, dados da Organização Mundial da Saúde que o nosso jovem está 33% obeso ao nível de Brasil, e 66% com sobrepeso e que a atividade física junto com a alimentação é o que combate face a esses fatores e esse conhecimento vem de Ciências, de Biologia, de toda essa parte que, talvez, não seja reforçada no nosso novo currículo. Então, eu pergunto, e dados da Organização Mundial da Saúde também dizem, que cada \$1 investido em atividade física, seja em aula ou seja em espaço físico para isso, ele reduz \$ 4,2 em potenciais gastos de saúde. Sabemos que, hoje, o sedentarismo é maior fator de risco para problemas cardiovasculares, que é o que mais mata no Brasil, sabemos também que todo indivíduo, dados de pesquisas mundiais, eu to falando então de dados, que todo indivíduo for sedentário tem 100% de chance de, com o avançar da idade, ter problemas cardíacos, 100%. Se ele for um tipo que fizer 30 minutos de atividade física 3 vezes por semana, esses dados caem para 66%. Se ele for o tipo que desde jovem fizer atividade física, esses dados caem para 44%, E se ele for o tipo que desde criança foi estimulado e educado na escola para manter-se saudável e ativo esses dados, mesmo com o avançar da idade, chegam a 25%. Será que não é a hora de a gente quebrar paradigmas e começar a nos atualizar e investir em conhecimentos que não tão estratificadas na educação aqui na BNCC, e estimular as atividades físicas nos jovens? Por essas novas regras, a educação física é posta de lado, o estímulo da prática da atividade física, vida saudável. Será que não temos que repensar isso? Então eu trago questionamentos a vocês. Em frente ao currículo disto, eu tenho alguns receios também [conselheiro diz: concluindo], será que devemos fazer essa reforma do ensino? E, será que nós estamos formando - já que todos nós fomos formados por um ensino similar e não nos sentimos tão comprometidos - mão de obra barata na rede pública estadual, para que esses jovens formados sejam empregados dos seres pensantes que serão formados na rede particular? É este o questionamento que eu deixo para vocês.

Cydara Cavedon Ripoll - Sociedade Brasileira de Matemática

Eu só queria deixar aqui a formação de que o SBM está redigindo um documento que pretende incluir reflexões e sugestões para um aprimoramento da versão final da BNCC, que será entregue em breve ao Conselho Nacional de Educação.

Daltro Nunes - Sociedade Brasileira de Computação

Boa tarde à mesa, professora Malvina, boa tarde aos presentes nessa audiência pública. Sou professor Universidade do Rio Grande do Sul e membro da Comissão de Educação da Sociedade Brasileira de Computação. É com esse aporte que estou me manifestando. Gostaria antes de mais nada, de parabenizar ao Conselho Nacional de Educação para essa oportunidade, para essa abertura de cinco audiências públicas espalhadas pelo Brasil afora, dizer que é uma grande oportunidade para nós, para a gente se manifestar, mas eles não precisam fazer isso, poderiam com as portas fechadas decidir apresentar o documento ao ministro e lá pronto. Então parabéns ao conselho para essa para essa abertura. Segundo lugar, gostaria de dizer também que essa base do ensino médio na forma apresentada me agrada, em princípio porque a gente tem aqui no país uma cultura muito napoleônica, ou seja, no tempo de Napoleão se dizia que tudo vinha de Paris, todas as regras e leis de Paris. No Brasil, a gente adotou essa cultura e tudo vem de Brasília, Brasília decide tudo. E essa base dá uma abertura de uma flexibilização para que os estados e municípios reflitam sobre isso, que nós vamos ter responsabilidades para com esta base. Eu acho que isso é muito importante. Pela primeira vez o governo diz “sim, tá bom,

agora vocês têm que trabalhar também na definição, na continuidade da definição dessa Base Comum Curricular. Mas eu estou aqui mais na direção da Computação na educação básica, já foi colocado hoje de manhã pela professora Leila e queria citar aqui a professora Mary bordados que diz que a educação básica tem como objetivo a formação do cidadão para se inserir no mundo social, para se inserir na sociedade. Isso é uma corrente que é diferente daquela outra que diz que o objetivo da educação básica é formar estudante para se preparar para o vestibular da universidade. Bem, a sociedade está atravessando uma revolução social, econômica e científica pela introdução das TICs, tecnologias de informação e comunicação, pela automação industrial - os robôs estão invadindo as fábricas e indústrias, tudo está sendo automatizado - [interrompido devido ao tempo] e pela substituição do homem nos processos rotineiros. Nesta sociedade, para inserir os futuros cidadãos, a SBC tem uma proposta para introduzir Computação na Educação Básica. Os grandes países Alemanha, Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e já incluíram Computação na Educação Básica, inclusive na América Latina como Argentina Chile e Peru. Se nós introduzimos computação hoje na Educação Básica, seus efeitos somente serão observados daqui a 10 anos no mínimo - os alunos, até chegar lá, vão levar um tempo muito grande, tempo necessário para uma nova BNCC, aí já será tarde demais. Gostaria apenas, para concluir, de dizer que nós encontramos alguns problemas na BNCC da Educação Básica e também nessa proposta que foi colocada. Esses problemas que nós encontramos estamos registrando e deixando protocolado aqui. Muito obrigada.

Edlane Batista - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Boa tarde. Representando o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e Organização Brasileira das Cooperativas, complemento o que o colega Fernando trouxe pela manhã. O cooperativismo, no seu quinto princípio, traz a educação, formação e informação, e, no sétimo princípio, preocupação com a comunidade. Nós estamos aqui para ouvir e contribuir com quem, de verdade, se preocupa com a qualidade da educação. Esperamos que os pedidos aqui apresentados tanto da BNCC quanto da lei do ensino médio sejam ouvidos ouvidos. Ouvir educadores, educandos e sociedade é ser realmente um processo participativo e significativo. Ser significativo é lembrar do fragmento da página 554, que diz que um dos objetivos da BNCC é quebrar os princípios dessa economia que, enquanto produz, reproduz desigualdades. Por isso, reforçamos a necessidade de indicar com clareza o que os alunos têm direito de aprender, entre eles a gestão democrática de seu empreendimento, a educação cooperativa e o reconhecimento da coletividade e protagonismo que o cooperativismo oferece. Incluir cooperativismo nas habilidades e dar ao aluno o direito de conhecer que é só uma possibilidade de gerar equilíbrio econômico e equidade de oportunidades sociais que o nosso país tanto precisa. Que sejam retomados os conteúdos suprimidos que dão bases para a área de ciências humanas e sociais, para que nós possamos formar para um trabalho, mas não esse trabalho que temos referência hoje, um trabalho realmente participativo de gestão democrática. Obrigada.

Elisabete de Souza - Conselho Federal de Educação Física

Bom dia para todas as autoridades já mencionadas, bom dia aos professores profissionais da educação e alunos aqui presentes. É um prazer participar desse momento histórico para o Brasil, quero dizer que eu sou professora de educação física com atuação já há 36 anos. A gente tem assistir, ao longo desse período todo, várias mudanças. Faço parte da comissão de educação física escolar, especificamente do Conselho Federal de Educação Física. Nós representamos então 400.000 professores de Educação Física de todo Brasil. Eu confesso ter tomado um susto quando eu li o documento final da BNCC, porque nós não nos encontramos lá, percebemos um grande esvaziamento. Este grande reducionismo de vários componentes curriculares que faziam parte da matriz do ensino médio. Então, isso não se preocupa muito, sobretudo, no caso da educação física, nós temos uma sociedade que está quase completamente se aproximando aos

70% da população com sobrepeso, obesidade e inatividade física e essa característica aumenta, ainda mais, no meio jovem hoje, porque o jovem, com os games, com a tecnologia, estão cada vez mais parados. E vocês sabem que o mercado dos videogames é um mercado em expansão no Brasil que movimenta uma cifra enorme e a tendência é crescer ainda mais. Então, a nossa preocupação se deu, sobretudo, em como vai se dar a organização desses itinerários formativos que ficaram exclusivamente a cargo dos estados e municípios. Nós estamos preparados para isso? Nós também reconhecemos a desestrutura da educação brasileira e que isso ocorre, também, pelas discontinuidades dos governos e políticas públicas neste país, sobretudo, a formação dos professores. Então, a partir da aprovação da BNCC, nós teremos dois anos para implementar, nós teremos professores formados à altura para dar conta de uma coisa tão complexa, tão grande se compararmos a grande matriz de grandes países que estão nas primeiras classificações do Pisa? Nós vamos perceber que lá se utiliza esse modelo, mas um país que tem uma estrutura familiar completamente diferente, uma estrutura organizacional completamente diferente, uma sociedade completamente diferente. Então, nós não podemos fazer a mesma metodologia, usar os mesmos métodos aqui no Brasil. Isso nos levou a pensar uma outra coisa: como esse fortalecimento das relações entre todas as áreas do conhecimento de forma autônoma, como nós queremos sonhamos, vai acontecer? Como vai realizar isso? Para concluir, eu quero dizer que também na base da Educação Física fala muito do Ensino Fundamental, que o ensino fundamental dará conta de todas essas competências e que todos os jovens vão chegar no ensino médio prontos e autônomos, para nós só trabalharmos, lá na educação física, autonomamente todas as atividades físicas e artísticas e tal. Quero agradecer mais uma vez a participação e dizer que não concordo com a base do jeito que ela está hoje.

Fernando R. de Castro - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Bom dia a todos, cumprimento a mesa e todos os participantes. Eu falo em nome do Cooperativismo Brasileiro, o SESCOOP, falo também em nome de 14 milhões de associados no país, quase 7 mil cooperativas e quase 400 mil empregados. O cooperativismo não é citado na Base Nacional Comum Curricular, a cooperação é citada em diversos momentos, mas o cooperativismo inclusive é uma saída para o discurso que muitos apresentaram aqui. O enfrentamento dos problemas que nós temos em relação ao mercado, a geração de empregos e uma educação que, de fato, leve a cooperação das pessoas. Paulo Freire, como educador, pregava essa cooperação no seu processo educacional. Nós temos um mercado muito predatório que gera mão-de-obra barata que faz o que nossos funcionários e nossos empregados, nossos familiares sejam massacrados e o cooperativismo apresenta uma saída para isso. Nós, juntos, somos mais fortes. O sul do país é um exemplo para o restante de todo país, porque aqui o cooperativismo é muito forte, gera muita riqueza e esse cooperativismo não chega no restante do país. É muito relevante que o cooperativismo faça parte do tema dentro da BNCC que chega às escolas e eu, como ingresso de escola pública, egresso de universidade pública, pesquisador em educação e informação, eu digo, isso nunca foi dito para mim. Ao longo de toda a minha trajetória na escola pública, nunca foi dito para mim que o cooperativismo poderia, de fato, transformar a minha realidade e transformar as regiões brasileiras. Então, em nome do SESCOOP Nacional, do Sistema OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras, fazemos um pedido de quê o cooperativismo seja um tema presente na Base Nacional Comum Curricular, nós entregaremos a nossa proposta para que isso leve a expectativa de transformação da realidade para milhões de jovens no Brasil. O Cooperativismo é, sim, uma saída para o enfrentamento dos nossos problemas sociais e ele nasce nas escolas, nasce com isso sendo dito aos nossos jovens, que é possível transformar a nossa real e fazer com que o país gere empregos, gere oportunidades, seja país mais justo e equilibrado. Obrigado.

Leila Ribeiro - Sociedade Brasileira de Computação

Represento aqui a Sociedade Brasileira de Computação. Gostaria de cumprimentar a mesa e agradecer a possibilidade de me manifestar. Bom, o objetivo principal da Educação Básica é formar o cidadão para o mundo e a computação mudou o mundo, hoje nós estamos mais conectados, temos acesso a muito mais informação, conseguimos realizar inúmeras tarefas rapidamente com auxílio de computadores, que pode ser o celular, o fogão, o carro, até mesmo a nossa roupa, mas, ao mesmo tempo em que a computação pode ser excitante e liberar a nossa criatividade pra gente imaginar e realizar tarefas que até pouco tempo atrás eram ficção científica, a computação pode ser, também, opressora e desencorajadora para as pessoas que não têm a capacitação adequada. Então, as profissões do futuro provavelmente vão envolver habilidades computacionais junto com habilidades sociais, emocionais e criativas. Um estudo da OCDE, que foi divulgado ao final do ano passado, concluiu que, em dez anos, os computadores vão ter habilidades cognitivas equivalentes a 60% da população mundial, 10 anos não são 50 ou 20 anos, significa que o aluno que ingressar hoje no ensino fundamental, quando ele concluir o ensino médio, se ele não tiver uma formação adequada em computação, ele já vai estar à margem da sociedade, tanto para o mercado de trabalho como para vida, porque computação tá em tudo. Então, ao invés de compreender o mundo digital para poder atuar nele e ter habilidade de pensamento computacional e entender como os computadores pensam para poder usar os computadores para fazer o que ele quiser, ele vai se sentir intimidado por tudo isso, ou seja, as consequências pessoais pro nosso aluno e para o país são nefastas se a gente não incluir habilidades de computação na base. Computação, portanto, não é algo que deve ser entendido somente por poucos e sim algo que todo cidadão precisa, já hoje e muito mais ainda no futuro, saber e a gente tá falando aqui de fundamentos da área e não de tecnologia, eu to falando de compreender os fundamentos do mundo digital, do pensamento computacional para poder viver melhor. O que a sociedade Brasileira da Computação quer é que considere a inserção de habilidades e competências relacionadas à Computação na BNCC, porque atualmente não existe nada, nem no ensino fundamental. Esse documento que é a BNCC vai pautar o futuro do Brasil e não existe previsão de futuro, hoje, que não envolva computação, obrigado.

Lúcia de Oliveira - Associação Nacional de História

Bom dia, sou professora Lúcia do curso de história da UDESC e, aqui, represento a Associação Nacional De história. Prezados, bom dia, gostaria de iniciar a minha fala perguntando aos presentes: Quem de vocês conhece as diferentes realidades da escola pública no Brasil? Quem sabe das precariedades enfrentadas diariamente por estudantes e professores? Vocês que conhecem podem nos dar exemplo? Podem nos dizer se o cenário que conhecem é igual ou diferente ao cenário enfrentado no Acre, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul? Os professores ganham os mesmos salários? Eles têm acesso à mesma formação continuada? Os estudantes têm acesso a material didático e a merenda escolar? Tem espaço físico adequado? Tem acompanhamento para enfrentar dificuldades de aprendizagem? A verdade é que o Brasil é um país rico, diverso, contraditório e muito desigual e, nesse cenário, é tão ilusório quando inverdade vender a ideia de que o documento, por si só, levará aos estudantes de diferentes lugares do Brasil o direito a que a BNCC define como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver”, propósito que nos traz aqui e, a partir desse ponto de vista, é que precisamos apontar a gravidade desse preenchimento que, ao final, apenas nos levará a um texto onde a educação é tratada como uma habilidade a ser construída mecanicamente. Nossa fala, aqui, tem que ser de reflexão e crítica, desejo evidenciar que há muito mais a ser feito em relação à educação em nosso país. O texto apresentado e discutido, aqui, apresenta, muitas vezes, a palavra cidadania, respeito, individualidade, diz-se em meio a uma passagem que tem que ser vista “a construção de uma sociedade mais justa,

democrática e inclusiva”, mas como esses objetivos serão atingidos se paralelo a esse documento segue, ou melhor, nos perseguem os projetos de lei que tentam negar a fala crítica dos professores? Como ser inclusivo, justo, democrático diante do massacre diário que as populações marginalizadas enfrentam desde sempre na nossa história? Outra questão, o texto da BNCC aposta e afirma garantir a formação integral dos estudantes do ensino médio, para tanto diz que os jovens serão acolhidos, terão suas capacidades, necessidades e interesses respeitados, esse esforço, ainda, de acordo com o documento, vem no sentido de superar “o desempenho insuficiente dos alunos que, aliado a organização curricular com componentes em excesso e a abordagem pedagógica fazem do ensino médio um gargalo na garantia do direito à educação”, permita-me discordar muito dessas colocações, pois os fatores apresentados como “problemas” estão soltos e levemente apresentados. Falar de insucesso, fracasso escolar, eu tomaria o dia inteiro aqui, fica apenas a provocação: O estado brasileiro tem investido adequadamente nos nossos jovens? O documento em questão vai garantir esse investimento? Finalmente, a questão dos componentes curriculares [conselheiro interrompe a fala, avisando sobre o tempo acabando]: a questão fala-se numa compactação como forma de resolver a questão, fala de ética. Como professores de história, vemos com muita preocupação a maneira sistemática como competências e habilidades estão descritas no texto. O processo descrito tira das disciplinas suas especificidades e suas potencialidades e isso é um equívoco. É importante muito pensar que o trabalho indisciplinar, como o próprio nome diz, vai muito mais do que agregar conteúdos. Além do mais, a provocação de uma proposta que transforma o estudo de disciplinas como história, geografia e filosofia em itinerários opcionais, nem mesmo obrigatório, revela a ideia nefasta de uma formação que visa, exclusivamente, o mercado de trabalho e que será submetida a uma questão de classe. É impossível, senhoras e senhores, construir uma sociedade igualitária sob a égide da desigualdade e isso, infelizmente, é que é o atual documento nos traz.

Marcelo Pereira Seixas - Associação de Arte Educadores Santa Catarina

“Reconhecemos a relevância e necessidade da BNCC, mas não concordamos com o atropelo do processo da elaboração recente. Preocupamos com o desdobramento dessa audiência, se ela de fato está sendo ouvida por parte dos conselheiros ou se é mais um ato para legitimar um processo do qual não concordamos. Nos preocupamos com a formação dos professores de artes, especialmente artes visuais, dança, música e teatro, que são componente curricular obrigatório da educação básica e, também linguagens que constituirão a componente curricular. Nos preocupamos sobretudo com os investimentos que foram feitos ao longo das décadas na formação das licenciaturas desses cursos específicos e com os riscos que esses investimentos correm ao ser aberta a porta do notório saber que legitima a não formação específica no setor. Nos colocamos a disposição para contribuir na elaboração, contribuir com os conselhos estaduais e municipais na qualificação desse processo. Chamamos a atenção para as especificidades de cada uma dessas linguagens artísticas, a necessidade de formação específica para cada uma delas e chamamos atenção também que a polivalência foi extinta já em 1996. Solicitamos que o Conselho Estadual e os Municipais de Educação agreguem representações das artes na sua composição. Chamamos atenção, também, para a necessidade de abertura de mais concursos e uma especial atenção para a atuação de arte educadores em contexto indígenas, quilombola e de campo. E aqui muito bem foi dito e necessário a parte que trata da diáspora judaica bem como da questão da inquisição, mas lembramos de que o processo de diáspora é pontual, é um fato histórico, e a perseguição e flagelo das populações quilombolas e indígenas é contínua. Muito obrigado.

Miriam Pilar Grossi – Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Boa tarde, parablenizo a mesa e as autoridades aqui presentes. Eu sou antropóloga, professora da UFSC e estou falando em nome da ANPOCS, Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais que é uma associação que existe há mais de 40 anos no Brasil, que reúne cientistas sociais nas suas diferentes especialidades, antropologia, sociologia e cientistas políticos. Nossa posição em relação à base comum do currículo do ensino médio é longa, vamos também protocolar um documento. Eu só vou abordar aqui 2 pontos do nosso documento. O primeiro é sobre a importância da Sociologia. A importância de se manter a disciplina de Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio nos parece fundamental, lembrando que essas disciplinas se tornaram obrigatórias apenas há 10 anos. Nesta última década em que Sociologia e Filosofia foram disciplinas obrigatórias houve um significativo impacto na formação de uma geração de jovens brasileiros face aos desafios do mundo contemporâneo globalizado. Foram também esses jovens os primeiros beneficiados por políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Refletir sobre a realidade brasileira e suas desigualdades, questionar preconceitos arraigados em nossa sociedade, pensar a vida sob a ótica das ciências humanas são contribuições fundamentais do ensino de sociologia no ensino médio. Trata-se de produzir competências que são essenciais para profissionais de todas as áreas de conhecimento, de diferentes práticas profissionais e não apenas para os de humanas. Sendo a preparação para o mundo de trabalho, a formação da cidadania, a formação de atitudes e valores fundamentais para a atuação dos jovens no mundo, como diz a base, é fundamental que o ensino de Sociologia permaneça como disciplina obrigatória, pois é nela que essas questões são abordadas. Onde elas serão se não houver mais Sociologia? É através da Sociologia que os jovens podem e poderão entender as transformações do mundo global atual que reconfiguram o espaço de trabalho e os desafios éticos e políticos que vão prepará-los para a vida adulta. O que se espera como preparação para o mundo do trabalho? A reflexão sobre classes sociais é fundamental também a respeito dos objetivos dessa base. Sabemos que o mundo do trabalho é radicalmente diferente se compararmos dois grupos de jovens, os brancos de camadas médias que vivem nos bairros centrais, nobres, das grandes cidades e os jovens e as jovens negras de camadas populares que vivem nas periferias. Não estamos numa sociedade igualitária, o nosso ensino deve também pensar e refletir sobre essas diferentes realidades. Escutar o que querem esses jovens e o que esperam da vida é também parte do ensino de Sociologia, disciplina que permite essa reflexão crítica e o conhecimento do mundo em que vivemos. O segundo ponto é a urgência de temas como gênero e diversidade étnico-raciais, que são também essenciais para o ensino médio. Lembramos a taxas absurdas de violência contra as mulheres, pessoas trans, gays, lésbicas, violências racistas do Brasil. Somos o país que mais mata pessoas trans do mundo, somos o país de desigualdades históricas dadas pelo processo de colonização europeia, que dizimou populações indígenas que aqui viviam, pela violência da escravidão das populações africanas, pelas estruturas patriarcais que historicamente oprimem e aleijaram as mulheres dos espaços de poder. Os dados brasileiros que evidenciam as desigualdades, violências, discriminações, que são cotidianas e permanentes nos obriga, enquanto educadores, a abordar essas questões no espaço da escola e, em particular, no ensino médio. Por fim, gostaria de informar os colegas que elaboraram o documento da base que esse não é o modelo europeu de primeiro mundo, pelo contrário, na França e nos Estados Unidos, o ensino de sociologia é e continua sendo obrigatório. É na memória de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes que a ANPOCS se manifesta aqui. Muito Obrigada.

Outras Associações

Ethel Scliar - Associação Israelita Catarinense

Obrigada aos presentes pelo uso da palavra, cumprimento a todos pelas excelentes participações, principalmente as dos jovens. Os 10 eixos de competências propostos são fundamentais para preparar nossos jovens para exercerem a cidadania plena e a empregabilidade. Vou destacar alguns pontos que nos chamaram atenção: aceitar as diferenças, algo tão difícil neste mundo polarizado que vivemos hoje; analisar criticamente o uso das linguagens, algo muito debatido também hoje com o advento das fake News; entender como a Matemática e as tecnologias impactam na vida cotidiana, lembrando que a tecnologia não é um benefício único que temos nos tempos de hoje, porque isso parece um pouco de tecnocentrismo, achar que nós que somos os reis e donos da tecnologia, a tecnologia surgiu com a civilização, com a humanidade, a escrita é uma tecnologia. Quem não dominar essas competências entre as outras não vai conseguir impedir de ser substituído por máquinas, mas nós temos a criatividade e a possibilidade crítica. Como desenvolver isso? A nossa sugestão: poucos temas na história universal sintetizam todos esses aspectos de maneira interdisciplinar, estes dois temas que já foram citados aqui são a inquisição e o holocausto. O uso da linguagem, das tecnologias, o desrespeito e a violência estão presentes nestes dois temas. Nossos jovens, ao estudarem criticamente a Inquisição e o Holocausto, se tornarão pessoas mais conscientes para exercerem sua liberdade de maneira integral e íntegra, e com responsabilidade na escola, na família, no trabalho na sociedade. O estudo da Inquisição e do Holocausto é fundamental para evitar que os jovens sejam manipulados por essas mesmas linguagens, por essas mesmas tecnologias. O estudo da Inquisição e do Holocausto mostra como o ser humano pode se deixar levar pela ganância do poder pelo poder, como pode esquecer que cada um de nós fazemos parte da mesma humanidade nesse frágil planeta terra. Assim, em conclusão, destaco que esses dois eixos devem fazer parte dos itinerários para que cada um de nós contribua para um mundo melhor.

Jucélia Vieira de Jesus - Confederação dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal

Boa tarde a todas e a todos. Queria que os conselheiros aqui dessa audiência - mesmo que seja uma audiência para ouvir - que realmente não faça somente de conta “fala que eu faço de conta que te escuto”, como a gente fez nas outras audiências falando das outras bases nacionais do ensino fundamental e que ela saiu do jeitinho que já estava, atendendo ao mercado, atendendo aos interesses de alguns rentistas que querem usurpar as riquezas produzidas pelos trabalhadores e as trabalhadoras. A fala do representante do governo, do Ministério da Educação aqui falando em igualdade, em cidadania. Como que fala em cidadania um governo que, ao invés de colocar em prática um Plano Nacional de Educação, se debruça em cima do custo aluno-qualidade? Buscar recurso, mais investimento para educação para universalizar o ensino, universalizar o ensino médio, tirar das ruas os adolescentes que morrem a cada minuto, os jovens negros neste país porque não estão nas escolas, mas estão nas ruas. Ao invés disto, todos os esforços são para um documento que não representa a população brasileira deste país. Nós construímos um Plano Nacional de Educação com metas, estratégias e como geralmente se deu como indicador que é o custo aluno-qualidade que, aí sim, deveriam estar debruçados os conselheiros do país de buscar recurso, e não aprovar uma emenda constitucional que tira direito da educação, da saúde e da assistência social neste país. Como falar em universalização da Educação? Como falar em nova legislação se a gente não tem recurso? Se os recursos são diminuídos para a educação? Isso é apenas uma falácia, por isso, nós da Confederação dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal, não reconhecemos essa base, não reconhecemos porque não tem a cara dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, não tem o nosso debate, não tem tudo aquilo que acumulamos ao longo dos anos e, assim como grandes pensadores, grandes sonhadores da educação pública de qualidade que transforma esse país, ousaram a

desafiar muitas das legislações, sonharam, criaram metodologias, criaram novas orientações, como Paulo Freire e outros, eu convido cada um e cada uma que está aqui, professores e professoras, sonhadores de que é pela educação que transforma o país, que nos rebelamos, que usamos de nossa rebeldia. Porque essa base não nos representa, ela foi uma falácia, um faz-de-conta, “fala que faz de conta que eu te escuto” e as entidades que estão aqui particular, não fiquem dentro de suas cápsulas, porque a cápsula se abre e a gente dá de cara com a periferia, a periferia que precisa de escola de qualidade. E, para ter escola de qualidade, precisa de investimento. Os nossos professores estão adoecidos por escolas caindo aos pedaços, por falta de condições de trabalho, por falta de material didático, por falta de investimento e fica o governo e alguns conselhos se debruçando para uma base que não tem representatividade nenhuma e deixando de saber o que a periferia quer, que escola que nós queremos para esse país. Vamos parar de criar mais leis que não nos representam. É possível, sim, fazer uma educação de qualidade, mas para isso é preciso recurso, e não fazer uma emenda constitucional, vamos colocar a mão na consciência. Esse governo que está aí não nos representa, é um governo ilegítimo. E que o MEC e os conselheiros ouçam a maioria que está aqui nesse espaço falando contra essa base, pois, se a maioria falou contra, ela não tem nada a ver conosco, é possível reformular. Vamos colocar em prática o Plano Nacional de Educação em busca de uma educação de qualidade.

Patrícia - Confederação Israelita do Brasil

Bom dia. [...] Em 15 de dezembro de 2017 foram aprovadas no CNE as partes relativas a educação infantil ensino fundamental 1 e 2 e após a homologação pelo MEC a base Nacional comum curricular passa a ser referencial nacional dos direitos e objetivos da aprendizagem para a educação básica no Brasil. O holocausto, o nazismo e as contribuições dos judeus estão contemplados no Ensino Fundamental 2 como parte dos direitos e objetivos da aprendizagem e, pela primeira vez na história do Brasil, os estudantes brasileiros terão o direito de conhecer, aprender, problematizar o nazismo e a perseguição aos judeus e as correlações históricas com a história do Brasil. Dessa forma, o Brasil passa a integrar a relação de países que cumprem a resolução 60/7 de 2005, da assembleia geral das Nações Unidas e a resolução 34c/61 de 2007 da conferência geral da Unesco, sobre a lembrança do holocausto, que enfatizam a relevância histórica do tema e destacam a importância do seu ensinamento como uma contribuição à prevenção desses crimes contra a humanidade. A educação sobre o Holocausto é parte dos esforços da ONU a fim de promover a educação para a cidadania global, uma prioridade da agenda da educação 2030, então a CONIB, Confederação Israelita Brasileira, sugere a inclusão dos temas “inquisição no Brasil” e “holocausto” na BNCC para o ensino médio. Tomando a perspectiva da normativa curricular, a inclusão dos temas da Inquisição no Brasil e do holocausto na BNCC preenche uma lacuna que merece ser observada por este Conselho, considerando os princípios que regem a compreensão do desenvolvimento humano integral e os valores humanitários que devem estruturar a formação da juventude na Educação Básica brasileira. E ela tem por base o artigo 205 da Constituição Federal de 88, que sublinha o pleno desenvolvimento e exercício da Cidadania, são duas das três finalidades da educação brasileira, a terceira é a formação do trabalho, o artigo 210 da constituição federal de 1988, que remete a formação comum e ao respeito aos valores culturais importantes para o Brasil, e na LDB de 96, o artigo 22 remete a necessidade de Formação comum para a cidadania, o artigo 26 fala da formação comum que deve levar em conta as contribuições culturais das diferentes etnias e o artigo 27 aos conteúdos se acrescentam valores fundamentais para o interesse social e a ordem democrática. Concluindo, nós pedimos a inclusão dos temas “Inquisição no Brasil”, “holocausto” objetivando o jovem a ser formado, e a sociedade que nós queremos construir, exercitando nele as competências da empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo respeito ao outro, ao acolhimento, a valorização da

diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de origem, etnia gênero, ou orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo como parte de uma coletividade com a qual se deve comprometer. Obrigado.

ANEXO IV - Chamamento do Conselho Nacional de Educação para a participação da audiência pública de Florianópolis



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
COMISSÃO BICAMERAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**1º EDITAL DE CHAMAMENTO
(Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio –
Florianópolis/SC)**

O Presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação que trata sobre a Base Nacional Comum Curricular, CONSIDERANDO:

i) as previsões da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, alterada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; do Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014; do Regimento do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999; da Portaria CNE/CP nº 11, de 9 de novembro de 2017; e do Regimento das Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 2018;

ii) o documento elaborado pelo Ministério da Educação contendo a proposta de Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, entregue ao Conselho Nacional de Educação em 3 de abril de 2018;

iii) a tradição do Conselho Nacional de Educação em realizar audiências públicas sobre matérias de alta relevância;

torna público que será realizada a 1ª Audiência Pública destinada a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.

A audiência pública realizar-se-á no dia 11 de maio de 2018, das 9h às 12h e das 14h às 17h, no Auditório Antonieta de Barros, da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina-ALESC, localizado no Palácio Barriga Verde - R. Dr. Jorge Luz Fontes, 310 - Centro, Florianópolis - SC, com transmissão ao vivo por link na internet disponibilizado na página cnebncc.mec.gov.br.

O credenciamento dos participantes inscritos ocorrerá no local de realização da audiência pública, das 8h às 9h.

Fica definido o número máximo de 400 (quatrocentas) vagas para participação dos interessados e convidados na presente audiência pública, sendo necessária a inscrição dos participantes nos termos do Regimento das Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 2018, disponível na página cnebncc.mec.gov.br.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
COMISSÃO BICAMERAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

As inscrições dos interessados serão realizadas por meio de formulário eletrônico disponível na página cnebncc.mec.gov.br, entre os dias 30/04/2018 e 03/05/2018, respeitado o número de vagas disponíveis.

Serão considerados inscritos os que receberem confirmação do CNE por meio de endereço eletrônico indicado no ato da inscrição.

Entidades especialmente convidadas pelo CNE devem realizar a sua inscrição segundo as orientações expressas no convite.

Cada participante deverá arcar com todas as despesas para sua participação, incluindo passagens, hospedagem, alimentação e quaisquer outras despesas decorrentes.

Além das manifestações nas audiências públicas, o Conselho Nacional de Educação receberá contribuições fundamentadas e circunstanciadas, de pessoas físicas, órgãos, associações, entidades representativas ou especialistas envolvidos com o tema da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, com autoria identificada e qualificada, por meio eletrônico na página cnebncc.mec.gov.br, até às 23h59 do dia da última audiência pública.

O presente Edital, tal como o Regimento das Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 2018, encontram-se à disposição dos interessados no endereço eletrônico cnebncc.mec.gov.br.

Brasília/DF, 09 de abril de 2018.

CESAR CALLEGARI
Presidente da Comissão da BNCC

ANEXO V - Quadro 3

Ano de Fundação das Instituições

INSTITUIÇÃO	Ano	Posicionamento
Rede Sinodal	1936	-
Secretaria Estadual de Educação de Sta Catarina	1942	A Favor
Conf. Nac. dos Estabelecimentos de Ensino (Particulares)	1944	A favor
Confederação Nacional Israelita do Brasil	1948	-
Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino	1949	Em termos
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	1960	Contra
Associação Nacional de História	1961	Contra
Associação Nacional de Políticas Administração e Educação	1961	Contra
Conselho Estadual de Educação do Paraná	1961	Contra
Sociedade Brasileira de Matemática	1969	-
Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo	1970	Em termos
Ass. Nacional de Pós Graduação e Pesq. em Ciências Sociais	1977	Contra
Sociedade Brasileira de Computação	1978	Em termos
Associação Nacional de Pós-Grad. E Pesquisa em Educação	1978	Contra
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	1986	Contra
Centro de Estudos e Pesq. em Ed., Cultura e A. Comunitária	1987	Em termos
Federação das Escolas Waldorf	1988	Contra
Sindicato dos Trabalhadores em Educação	1988	Contra
Federação Nacional das Escolas Particulares	1989	Em termos
Associação Israelita Catarinense	1990	A favor
Conf. Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino	1990	Contra
Associação de Arte Educadores Sta Catarina	1991	Contra
Conselho Municipal de Educação de Florianópolis	1991	Contra
Assoc. Nac. pela Formação dos Profissionais em Educação	1992	Contra
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação	1992	Contra
Associação Brasileira de Educação à Distância	1995	A favor
Associação Brasileira De Ensino de Biologia	1997	Contra
Conselho Federal de Educação Física	1998	Contra
Conselho Regional de Educação Física - RS	1998	Contra
Conf. dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal	2000	Contra
Fundação Lemann	2002	A favor
Associação Nacional de Educação Católica	2007	A favor
Movimento Santa Catarina pela Educação	2012	A Favor

ANEXO VI

Quadro 4: Participantes da Audiência Pública

Estudante		Sexo
Ana Clara	Estudante	Feminino
Juliana Dorneles	Estudante	Feminino
Livia Silva	Estudante	Feminino
Luiz H. do Prado	Estudante	Masculino
Tamires dos Santos	Estudante	Feminino
Professor Ensino Médio		
Ana Júlia Rodrigues	Professora da Rede Estadual Sta Catarina	Feminino
Diego de Oliveira	Professor da Rede Estadual Sta Catarina	Masculino
Letícia Vieira	Professora da Rede Estadual Sta Catarina	Feminino
Marta Vaneli	Professora da Rede Estadual Sta Catarina	Feminino
Miriam Bauch	Professora da Rede Estadual Rio Grande do Sul	Feminino
Professor Ensino Superior		
Amarildo P. Magalhães	Instituto Federal do Paraná	Masculino
Cássia Ferri	Universidade Regional de Blumenau	Feminino
Eduardo S. de Oliveira	Universidade Federal do Paraná	Masculino
Hamilton de Godoy	Universidade Federal de Sta Catarina	Masculino
Luciana P. Marcassa	Universidade Federal de Sta Catarina	Feminino
Marilda Rodrigues	Universidade Federal da Fronteira Sul	Feminino
Nadia Belinazo	Instituto Federal Farroupilha	Feminino
Norberto Dallabrida	Universidade do Estado de Sta Catarina	Masculino
Associações Nacionais Ed em Geral		
Adércia Bezerra	Conf. Nac.dos Trabalhadores em Estab. de Ensino	Feminino
Afonso Luiz da Silva	A. Nac. de Educação Católica	Masculino
Amabile Pacios	Federação Nacional das Escolas Particulares	Feminino
Ana Lucia Rodrigues	União Nac. dos Conselhos Municipais	Feminino
Cláudio Lange Moreira	Confederação Nacional dos Estab. De Ensino	Masculino
Felipe Michel	Fundação Lemann	Masculino
Geovana Mendonça Lunardi	Associação Nac. de Pos Graduação e Pesq em Ed.	Feminino
Leandro Martins	Federação das Escolas Waldorf	Masculino
Marta Vaneli	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Ensino	Feminino
Roger Trimer	Associação Brasileira de Ensino à Distância	Masculino
Roselaine Fátima Campos	Associação Nac. de Política e Adm. da Educação	Feminino
Vera Lúcia	A.Nac. pela Formação dos Profissionais da Ed.	Feminino
Assoc. Regionais, Est, Mun. Ed		
Ana Rita	Conselho Estadual de Ed. RGS	Feminino
Anna Helena	Centro de Est. e Pesq em Ed., Cultura e A. Comunitária	Feminino
Antonio José Carradori	Movimento Santa Catarina pela Educação	Masculino
Avanir Mastey	CEE do Paraná	Masculino
Bruno Eizerik	Sind. dos Estab. Particulares de Ensino PR	Masculino

Cláudio Luiz Urso	União Nac. dos Cons. Municipais de Ed. Sta Catarina	Masculino
Fabiane Bitello Pedro	União Nac. dos Cons. Municipais de Ed. São Leopoldo	Feminino
Júlia Siqueira da Rocha	Secretaria Est, de Ed. Sta. Catarina	Feminino
Luiz Carlos Vieira	Sind. dos Trabalhadores em Ed. de Sta Catarina	Masculino
Maria de Jesus L. Barros	Conselho Municipal de Ed. Florianópolis	Feminino
Ruben Goldmeyer	Rede Sinodal de Educação	Masculino
Associações Ed Áreas específicas		
Adriana Mohr	Associação Brasileira de Ensino de Biologia	Feminino
Carmen Rosane Masson	Conselho Regional de Ed. Física RS	Feminino
Cydara Cavedon Ripoll	Sociedade Brasileira de Matemática	Feminino
Daltro Nunes	Sociedade Brasileira de Computação	Masculino
Edlane Batista	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo	Feminino
Elisabete de Souza	Conselho Federal de Educação Física	Feminino
Fernando R. de Castro	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo	Masculino
Leila Ribeiro	Sociedade Brasileira de Computação	Feminino
Lúcia de Oliveira	Associação Nacional de História	Feminino
Marcelo Pereira Seixas	Associação de Arte Educadores Sta Catarina	Masculino
Miriam Pillar Grossi	Ass. Nac. Pós Graduação e Pesq. em Ciências Sociais	Feminino
Outras		
Ethel Scliar	Associação Israelita Catarinense	Feminino
Jucélia Vieira de Jesus	Conf. dos Trabalhadores do Serv. Público Municipal	Feminino
Patrícia	Confederação Israelita do Brasil	Feminino