

CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO: ALGUMAS NOTAS SOBRE O PARECER 040/2021/CEE-SC

Juares da Silva Thiesen

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

É de amplo conhecimento nos espaços acadêmicos e nas redes de ensino do Estado, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC está sendo acolhida e recontextualizada em Santa Catarina por meio de dois documentos oficiais já aprovados pelo Conselho Estadual de Educação. O primeiro, intitulado *Curriculum Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, foi aprovado pela Resolução 070 e Parecer 117 ambos de 17 de junho de 2019. Já, o documento *Curriculum Base do Território Catarinense para o Ensino Médio* (CBTCEM) teve sua aprovação, também no Conselho Estadual, pela Resolução 004 e Parecer 040 ambos de 09 de março de 2021. Juntos, estes instrumentos oficiais redefinem as orientações curriculares para as escolas do Estado, modificando substancialmente as atuais bases teóricas e metodológicas da política curricular iniciada em 1991 com a Proposta Curricular de SC.

Tendo em conta tratar-se de um tema central no âmbito dos debates do Observatório, problematizo alguns aspectos do Parecer 040, que institui e orienta a implantação do Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense, referência para a adequação dos currículos e projetos pedagógicos das escolas em Santa Catarina. Faço este exercício em diálogo com pesquisadores da educação que vêm protagonizando debates em torno da BNCC e da chamada reforma do Ensino Médio. Assim, na forma de breves notas, tomo como mote alguns excertos que são destacados no texto do referido Parecer pelo Relator como princípios, fundamentos e orientações do *Documento do Curriculum Base para formação escolar nas escolas de Ensino Médio de Santa Catarina*.

Logo no início do Parecer, o Relator destaca a participação do coletivo na produção do CBTCEM, afirmando que o resultado do processo de produção do documento “*se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a*

OEMESC	Editorial mensal	http://www.udesc.br/ensinomedioemsc	jun. 2021
--------	------------------	---	-----------

participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação, tendo como referência a construção da Proposta Curricular do Estado a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação (fl3)". Sobre participação, Santos (2002), entende tratar-se de um conceito que se expressa mediante as formas de exercício coletivo do poder político. Gadotti (2014), por sua vez, classifica a participação em duas dimensões a social e a popular. Não obstante as duas serem de perspectiva democrática, a primeira é regida por maior controle social enquanto que a segunda move-se por maior independência. Em Santa Catarina, num universo de mais de 700 escolas de Ensino Médio e 18.967¹ professores, o envolvimento de aproximadamente 300 profissionais na formulação do documento nos leva a considerar que a produção do documento pode ter alcançado algum sentido de participação democrática, contudo, limitada à sua dimensão social, ou seja, com restrita autonomia dos docentes participantes em função dos interesses, *a priori*, do Estado.

Sobre os princípios formativos do CBTCEM, o Relator ressalta “o compromisso com a formação integral e a diversidade como princípio formativo, presentes em ambos os documentos” (fl 5). Sabe-se que o conceito de educação integral é polissêmico e que nos tempos atuais tem sido utilizado como marca em distintos projetos educativos que se filiam desde concepções notadamente críticas, até projetos que se pautam pela aquisição de um conjunto de competências como é o caso da atual BNCC e sua consequente extensão em SC. A diversidade, mostra-se outro conceito caro à educação e à formação escolar. Políticas curriculares que se pautem nos princípios da diversidade (em sentido amplo) precisam fazer outras opções para trajetórias escolares, distintas daquelas que se ancoram na perspectiva de resultados parametrizados em larga escala ou ainda em expectativas de empreendedorismos, em geral, mais alinhadas ao mundo liberal de mercado. Pesquisadores que discutem educação integral (MAURÍCIO, 2009; MOLL, 2012; FRIGOTTO, 2012; COELHO, 2009), entendem que esta perspectiva formativa caminha em horizontes distintos dos que vemos na atual BNCC.

¹ Dados do Censo 2019, Resumo Técnico. INEP

Outro ponto importante do documento ressaltado pelo relator no Parecer refere-se a integração curricular entre áreas do conhecimento. Propõe o CBTCEM “organizar os diversos objetos de conhecimento e habilidades em novos arranjos que permitam a superação do ensino pautado no conteudismo, possibilitando aos estudantes a construção de pensamento complexo e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas (fl7)”. Evidentemente há incompatibilidades entre ideários de superação do conteudismo escolar e proposição de desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Entendo que não há avanço da metacognição sem valorização de conteúdos de conhecimento. Evidentemente uma normativa ancorada em matriz de competências como a BNCC, não se coaduna com propostas de escolas que projetam dimensões mais amplas e profundas de formação humana, sobretudo aquelas que pretendem escapar de rationalidades liberais.

Os itinerários formativos, marca maior da reforma do EM e do CBTCEM, são destacados pelo Relator, sobretudo nas formas de sua oferta, quais sejam: *Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento*” (fl8). Nesse âmbito, se observam aspectos que talvez merecessem maior evidência e aprofundamento conceitual. Refiro-me, a título de exemplo, da opção pelo chamados *Projetos de Vida* que, sem qualquer crítica do Relator, assumem a forma de uma disciplina (componente curricular) com estabelecimento de duas horas semanais de duração. Transformar expressão de expectativas e experiências juvenis no horizonte de seus respectivos projetos de vida em uma disciplina escolar, com avaliação formal e com possibilidade de ser ministrada por professores com formação em qualquer área do conhecimento², é, no mínimo, questionável.

Na linha das orientações e princípios do documento objeto do Parecer 040, outras marcações importantes são destacadas. Sobre a perspectiva filosófica do CBTCEM diz-se que: “considerando o escopo teórico-epistemológico do CBTCEM, a Perspectiva Histórico-Cultural figura como o grande eixo organizador das habilidades dos eixos estruturantes, ou seja,

² Sobre docentes para o componente Projeto de Vida, afirma-se no Documento que: “O trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o componente Projeto de Vida pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento” (fl11).

articula todos os eixos estruturantes previstos na BNCC no âmbito do currículo base proposto" (fl9). Parece teoricamente estranho a associação direta entre as matrizes da pedagogia histórico-cultural com a matriz das habilidades e competências. Sabe-se que são perspectivas notadamente distintas e em vários aspectos antagônicas dado que toda a base da pedagógica histórico-cultural está construída sobre rationalidades que questionam o modelo liberal das competências.

Outro ponto em destaque no texto do Parecer refere-se às formas de ensino para o chamado novo Ensino Médio: Reafirma o Relator que "as instituições de ensino poderão ofertar cursos por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias nos casos em que se fizer necessário, podendo contemplar até 20% da carga horária total, preferencialmente nos itinerários formativos do currículo, sendo que para o ensino médio noturno esta carga horária pode ser ampliada para até 30% e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos até 80% da carga horária". (fl9). Aqui se observa o caráter seletivo da norma, que também passa sem críticas pelo Relator. É de amplo domínio público que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos cumpre um importante papel social na tentativa de minimização das históricas injustiças e desigualdades educacionais no Brasil. É, pois, esta modalidade de ensino, já fragilizada pelas condições de toda ordem, aquela que agora com o CBTCEM pode ser ofertada a distância. Nosso argumento poderia seguir nesta mesma linha para problematizar a opção da EaD também para o Ensino Médio noturno.

Sobre os Componentes Curriculares Eletivos, o Relator recupera do texto do documento que eles "aparecem como oportunidade de ampliação e diversificação das trajetórias escolares e das aprendizagens, devendo ser de livre escolha do estudante alinhar-se ao seu projeto de vida, de acordo com as possibilidades de oferta das instituições ou das redes de ensino (fl11). É consenso entre curriculistas que a oferta de componentes eletivos no currículo amplia oportunidades formativas e coloca os sujeitos no centro das escolhas. A limitação que está posta em SC é que, como informado no próprio Parecer "dentro os 295 municípios de Santa Catarina, em torno de 168 municípios possuem apenas uma escola de ensino médio em sua área de abrangência".

Sabe-se que a oferta de disciplinas eletivas exige disponibilidade de professores e com formação adequada. Sabe-se também que há carências históricas no quadro docente do magistério catarinense notadamente no Ensino Médio. Diante deste cenário poder-se-ia questionar as garantias de escolhas dos estudantes por componentes eletivos, quando faltam profissionais docentes para os componentes obrigatórios. Se outros instrumentos administrativos acompanham o CBTCEM visando assegurar condições objetivas para a contratação de um número maior de docentes, inclusive para as outras atividades dos Itinerários. Ou ainda, se o Conselho não deveria condicionar a aprovação do novo currículo, flexível pela oferta de Itinerários, ao compromisso administrativo do Estado com a ampliação do quadro docente.

Enfim, estes são apenas alguns aspectos de consideramos interessante apontar como exercício de problematização do texto do Parecer, já que o documento na íntegra do CBTCEM ainda não foi disponibilizado. É possível que com a leitura do texto oficial na íntegra, algumas destas questões percam sentido ou então que elas ganhem novos contornos num debate que promete se manter vivo ainda por algum tempo na educação pública de Santa Catarina.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Senso escolar: Resumo Técnico do Estado de Santa Catarina, Censo da Educação Básica- 2019. INEP, 2019.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. “História(s) da educação integral”. In: Maurício, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr.2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) Dicionário da educação do campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Brasília: Conae, p. 1-34, 2014.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). Educação integral e tempo integral. Em Aberto. Brasília, INEP, v.22, n.8, abr.2009.
- MOLL, Jaqueline (org.) Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTA CATARINA. Parecer 040/CEE/2021, aprovado em 09.03.2021.
Conselho Estadual de Educação – CEE. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Coleção Reinventar a Emancipação Social. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.