

O Currículo Base do Território Catarinense: implantação, desafios e limitações do Novo Ensino Médio

Luiz Martins Juniorⁱ

Kelly Cristina Onofriⁱⁱ

Resumo

Este artigo analisou a proposta do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), publicado em 2020, a partir dos processos de implantação, desafios e limitações. Foram utilizadas as metodologias de análises bibliográfica e documental e a unidade de análise usada foi baseada na experiência formativa vivida na escola pesquisada. O estudo adotou abordagem qualitativa e a entrevista com os docentes para geração de dados, bem como identificou que esses docentes exprimem uma resistência elevada com relação à Base Nacional Comum Curricular. Embora reconheçam que o CBTCem apresenta possibilidades de inovação curricular, afirmaram que o documento traz contradições e ambiguidades em alguns componentes curriculares. Foram constatadas as seguintes preocupações: fragilidade da estrutura física das escolas estaduais e redução da carga horária dos componentes curriculares.

Palavras-chave: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular.

*The Base Curriculum of the Santa Catarina Territory:
implementation, challenges and limitations of the New High School*

Abstract

This article analyzed the proposal of the Base Curriculum of Secondary Education of Santa Catarina (CBTCem) published in 2020, from the implementation process, challenges and limitations. Methodologies of bibliographical and documentary analysis were used and the unit of analysis used was based on the formative experience lived in the researched school. The study adopted a qualitative approach and adopted the interview with the professors for data generation, and identified that these professors express a high degree of resistance in relation to the National Common Curricular Base. Although they recognize that the CBTCem presents possibilities for curriculum innovation, they stated that the document brings contradictions and ambiguities in some curricular components. The following concerns were identified: the fragility of the physical structure of state schools and the reduction in the workload of curricular components.

Keywords: *Basic Curriculum of High School in the Territory Of Santa Catarina; High School; Common National Curriculum Base.*

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: luizjunior1189@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6026-8338>.

ⁱⁱ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). Mestre em Educação (UDESC). E-mail: kellyonofri@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8298-5314>.

*El Currículo Base del Territorio Santa Catarina:
implementación, desafíos y limitaciones de la Nueva Escuela Secundaria*

Resumen

Este artículo analizó la propuesta del Currículo Base de la Educación Secundaria del Territorio Catarinense (CBTCem) publicado en 2020, a partir del proceso de implantación, desafíos y limitaciones. Se utilizaron metodologías de análisis bibliográfico y documental y la unidad de análisis utilizada se basó en la experiencia formativa vivida en la escuela investigada. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y la entrevista con los profesores para la generación de datos y identificó que estos profesores expresan un alto nivel de resistencia en relación a la Base Curricular Común Nacional. Aunque reconocen que el CBTCem presenta posibilidades para la innovación curricular, afirmaron que el documento trae contradicciones y ambigüedades en algunos componentes curriculares. Se encontraron preocupaciones: la fragilidad de la estructura física de las escuelas estatales y la reducción de la carga de trabajo de los componentes curriculares.

Palabras clave: *Currículo Básico de Enseñanza Media en el Territorio de Santa Catarina; Escuela Secundaria; Base Curricular Nacional Común.*

1 INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 2014) é um documento de grande envergadura teórica e metodológica que orientava as bases curriculares para a Educação Básica no sistema estadual de ensino, sendo construída por muitas mãos a partir do ano de 1991. Todavia, desde o ano de 2015, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da Educação Básica, publicada em 2018, observamos em território nacional movimentações nas esferas municipal e estadual que pressionaram as Secretarias de Educação a iniciarem seus processos de (re)contextualização curricular. Palavras de ordem, tais como participação e cooperação, foram engodos discursivos capitaneados pelas referidas instâncias para seduzir os profissionais da educação e sociedade civil para enaltecerem o novo Ensino Médio para a escolarização dos jovens brasileiros.

No bojo desse movimento de (re)contextualização curricular, o estado de Santa Catarina reuniu cerca de 300 indivíduos para discutir e sistematizar o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem), publicado em 2020, o qual substituiu a PCSC (2014), que por muito tempo orientou e sustentou as práticas educativas no âmbito da Rede Estadual de Ensino, substancialmente no que se refere ao constructo teórico-metodológico em que se apresentava.

Problematizamos que o núcleo árduo do CBTCem se distancia do que temos lutado para alcançar nesse país: uma educação pública pautada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando a justiça social para todas as pessoas que usufruem da educação escolar. A educação é uma incumbência atribuída ao governo – nas esferas federal, estadual e municipal –, sendo um direito garantido a todo cidadão brasileiro. De acordo com Fraser (1997), a justiça social é alcançada com políticas de redistribuição e reconhecimento. Logo, são ações políticas que objetivam dirimir ou minimizar as desigualdades sociais, buscando equidade, inclusão e qualidade.

Acreditamos que o documento pautado pela lógica dos princípios que sustentam o novo Ensino Médio está rapidamente se distanciando dos objetivos essenciais de sua concepção, na medida em que busca referências em parametrizações feitas e dadas por organismos internacionais e por setores da iniciativa privada, cujo mote é exatamente tomar do poder público a educação escolar caracterizada como um bem comum e transformá-la em objeto de consumo.

É importante sublinhar que os aspectos atrelados às competências e habilidades propostas para o novo Ensino Médio são eivados pela lógica do empreendedorismo, sendo uma vertente ancorada em uma lógica ultraliberal do mercado capitalista. À vista disso, encontramos novamente as contradições entre o que é proposto e o que constitucionalmente compete ao Estado, que é assegurar uma Educação Básica para todos, o acesso ao exercício da cidadania e proporcionar a imersão do jovem no mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Chama-nos a atenção, no que toca à inspiração tomada pela BNCC, o quanto esses documentos desconhecem as especificidades consideradas pela juventude, como: os modos de vida, de pensar, de sentir, de agir, entre outras características que se alteram com o passar do tempo. A propósito, este é um dos grandes desafios da política educacional brasileira: o quanto nossa cultura pedagógica insiste em organizar currículos completamente desfocados das especificidades dos modos de aprender dos públicos aos quais se destinam.

Seguidamente, mediante as demandas apresentadas nos parágrafos anteriores, o presente texto discute a implantação desses documentos, levando em conta seus desafios e limitações. Como elemento para a análise, consideramos o caso específico de uma unidade educativa do sistema estadual de ensino, localizada no litoral norte do estado de Santa Catarina.

Os dados considerados neste estudo foram gerados no decurso do ano de 2021, no contexto da realização de um percurso formativo e adotando como sujeitos 52 professores participantes; no momento da coleta dos dados, todos eles eram atuantes no Ensino Médio e envolvidos na trajetória de formação continuada, estruturada em 96 encontros, tendo como temáticas: o novo Ensino Médio, o CBTCem (Santa Catarina, 2020), a BNCC (Brasil, 2018) e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Como orientação metodológica, empregamos a análise documental e o estudo bibliográfico, assim como os depoimentos dos professores registrados ao longo da formação em serviço.

O texto observa a seguinte estrutura: inicialmente, discorreremos sobre as mudanças do Novo Ensino Médio, problematizando as particularidades presentes no estado de Santa Catarina. Na sequência, o levantamento do documento produzido no Estado, conhecido como “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense”, apresentando as discussões e as análises dos dados gerados durante a investigação. Por fim, concluímos trazendo algumas considerações acerca das percepções dos professores perante o novo Currículo implantado em toda a extensão do território de Santa Catarina a partir do ano de 2022.

2 UM BREVE CONTRASTE DO ENSINO MÉDIO: COMO ERA E O QUE HÁ DE NOVO

Na reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, percebemos ser consensual a concepção de que as políticas educacionais para o Ensino Médio têm sido historicamente frágeis perante as desigualdades sociais. Essa fragilidade é decorrente de problemas de acesso e permanência, qualidade na educação oferecida e, ainda, da falta de identidade e objetivos claros para a escolarização desse nível de ensino. Nesse sentido, Kuenzer (2000, p. 13) reflete que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário precisa dar respostas à ambiguidade, gerado pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

À vista disso, a reforma do Ensino Médio desde 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ambicionou abolir a dualidade gerada pelo ensino propedêutico e profissional, ao considerar o Ensino Médio como etapa de consolidação da Educação Básica; de aprimoramento do educando como pessoa humana; de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; e da preparação para o trabalho e o exercício da cidadania.

Todavia, é fato que a dualidade estrutural não foi totalmente eliminada por meio do Decreto n.º 2.208/1997 do Governo Federal que regulamentou a educação profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, ofertada concomitantemente ou sequencial. Essa “separação” apenas escancarou sua dupla função: preparar para a continuidade dos estudos e/ou para o mundo do trabalho, afirmando uma relação entre capital/trabalho que divide os seres humanos pelas funções manuais e intelectuais.

A partir da LDB de 1996, as diretrizes do currículo do Ensino Médio tiveram suas proposições formuladas por meio do Parecer CEB/CNE n.º 15, de 1.º de junho de 1998 (Brasil, 1998), e pela Resolução CEB/CNE n.º 3, de 26 de junho de 1998. Para tanto, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estipularam que a estrutura curricular do Ensino Médio deveria ser uma base comum em âmbito nacional, incluindo competências básicas, conteúdos com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, bem como os princípios de interdisciplinaridade e contextualização do currículo, buscando situar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Essa redefinição curricular implicaria “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (Brasil, 1998, p. 37).

O Ensino Médio, conforme as DCNs elaboradas em 1998, tinha um percurso mínimo de três anos com carga horária mínima de 2.400 horas e trazia 800 horas anuais como referência para a base comum, distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. No que se refere à instância das disciplinas, estavam divididas em dois segmentos: a base comum, composta por três áreas de conhecimento: linguagens e código, ciências da natureza e matemática e ciências humanas; e a parte diversificada, que ocupava 25% da carga horária total, incluindo uma língua estrangeira. A escolha das disciplinas na parte diversificada, segundo o documento, deveria ter caráter interdisciplinar e considerar o contexto social de cada escola e mundo do trabalho.

As diretrizes mencionadas, durante sua vigência, passaram por várias alterações ao longo dos anos. Entre elas podemos destacar as mudanças vindas por meio da Lei n.º 11.741/2008 (Brasil, 2008), com a criação das redes federais de educação profissional (IFs), que mudaram a estrutura e concepção dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet¹). A Lei n.º 11.741/2008 incorporou o Decreto n.º 5.154/2004, institucionalizando as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica, contrariando ainda o que preconizava o Decreto n.º 2.208/1997 aqui apresentado. Essa dualidade mantida nesses documentos “não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (Kuenzer, 2007, p. 9).

Convém assinalar que muitas contradições e/ou tensionamentos são encontrados nessas tentativas de conciliar emancipação com empreendedorismo. Entre essas contradições observamos que todas as ações propostas nessa conciliação foram pautadas de alguma forma por uma lógica de mercado e percebe-se que tal fato não é abordado de forma diferente no currículo do novo Ensino Médio. Nosella (2015, p. 123) afirma ser um equívoco considerar o decurso do Ensino Médio como uma preparação para a universidade ou para o mercado de trabalho, na concepção do autor, é “a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”.

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, iniciaram-se as discussões para uma nova reforma curricular, indicando nesse documento os objetivos e as estratégias para a elaboração de uma base nacional comum, conforme orientado na LDB de 1996.

Pôde-se observar o empenho tanto do governo quanto do setor empresarial que, por interesses mercadológicos, efetivou-se rapidamente em 2015 com a apresentação da primeira versão da BNCC. A nova BNCC (Brasil, 2018) mobilizou diversos setores da sociedade e criou disputas em torno da nova definição do currículo escolar, como: imprensa, empresários, universidades, movimentos sociais, entre outros. Nesse sentido, foi perante a desordem e a falta de clareza durante a composição da BNCC, somente após três versões, que ela foi imposta sob muitas críticas e homologada sua versão final em 2017.

A organização da BNCC do Ensino Médio está dividida em quatro áreas de conhecimento, e cada qual conta com suas competências específicas a serem desenvolvidas tanto no âmbito da Base quanto nos itinerários formativos das diferentes áreas descritas a seguir: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As competências específicas de cada área são incorporadas e compreendidas pelas habilidades que indicam as aprendizagens essenciais destinadas aos estudantes do Ensino Médio, sendo apresentadas como uma “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Durante a construção da atual BNCC, alguns argumentam que a necessidade de um currículo único se justifica pela combinação de diversos elementos. Essa argumentação levou à publicação da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e trouxe a proposta da Reforma Curricular do Ensino Médio.

A proposição dessa reforma, por meio da medida provisória mencionada, só reforçou sua origem autoritária, provocando inúmeras ocupações em escolas públicas em todo o País, as quais envolveram manifestações e críticas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta. Segundo Silva e Boutin (2018, p. 523), a “amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática [...] não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação”. É importante lembrar que, no mesmo ano do início da reforma, também começaram as discussões acerca da PEC 95, aprovada em 2017. Por meio desta, foi instituído o Novo Regime Fiscal estabelecendo restrições às despesas sociais primárias do País por vinte anos. O Novo Regime Fiscal ficou conhecido como a “Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos”.

A reforma curricular, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, tem como objetivos: permitir maior flexibilização do currículo e incentivar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e/ou multidisciplinares, tornando-as mais atrativas para os estudantes do Ensino Médio. Esse discurso, embora frágil, não apresenta seu real propósito, o qual intenciona

alterar a estrutura curricular do Ensino Médio para que ocorra a redução dos “gastos” públicos (Amaral, 2017, p. 3).

No artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), fica estabelecida a carga horária que deverá ser destinada ao cumprimento da BNCC e define os direitos e objetivos de aprendizagem da etapa da Educação Básica. A carga horária do Ensino Médio apresentou um aumento gradual, que passou de 800 horas para 1.000 horas por ano letivo, totalizando 3.000 horas ao longo dos três anos dessa etapa da Educação Básica. O artigo define ainda, que deve ser dedicado à integralização dos conteúdos escolares durante o Ensino Médio o máximo de 1.800 horas no cumprimento da BNCC e de 1.200 horas destinadas aos conteúdos e às práticas pedagógicas previstas nos itinerários formativos estabelecidos pelas instituições de ensino.

Os componentes curriculares com os conhecimentos obrigatórios que devem ser ministrados em todas as escolas que ofertam o Ensino Médio, segundo o § 3.º do artigo 3.º da LDB, são: Língua Portuguesa e Matemática nos três anos, devendo ser oferecida ainda no período mínimo de um ano a Língua Inglesa. Logo, alguns conhecimentos essenciais à vivência do indivíduo na sociedade foram oficialmente excluídos na condição de componente curricular do Ensino Médio. Têm-se as opções de reduzir sua carga horária, ou ainda, segundo a definição dos sistemas de ensino, de serem oferecidos de modo eletivo no formato de disciplina esses conhecimentos das áreas de: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Sociologia.

Isso significa que, na prática, os conhecimentos relacionados às oito disciplinas citadas anteriormente deixam de existir de forma autônoma, visto que sua oferta está oficialmente interligada apenas pela área de conhecimento. É possível observar essa alteração no artigo 36 da LDB n.º 9.394/1996, que na Lei n.º 13.415/2017 passa a ter a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

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. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017.) (Brasil, 2017a).

Com relação aos itinerários formativos a serem oferecidos pelos sistemas de ensino, o documento menciona que, “por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017a, p. 1), deixando essa responsabilidade para as escolas, com a possibilidade de optar sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidas aos estudantes.

Esses itinerários deverão aprofundar os conteúdos e as práticas de uma área do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) da formação técnica e profissional ou até mesmo uma junção das duas possibilidades com um itinerário integrado. Outro ponto em que as redes de ensino também terão autonomia será com a possibilidade de ofertar uma parte da carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD), cuja proporção no Ensino Médio poderá ser de até: 20% no período diurno e 30% no período noturno; e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) poderá ser de 80%.

Em referência à formação técnica e profissional, o proposto na Lei n.º 13.415/2017 é um retrocesso à Lei n.º 2.208/1997 (Kuenzer, 2017), reforçando a dualidade estrutural já mencionada neste texto, separando o Ensino Profissional do Ensino Médio com o objetivo de diminuir os recursos financeiros e, ainda, atender aos interesses dos empresários. Assim como estabelece o § 6.º do artigo 4.º da Lei n.º 13.415/2017:

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 (Brasil, 2017a, p. 16).

Dessa forma, a partir dos referenciais teóricos utilizados nesta reflexão sobre a nova proposta curricular brasileira, fundamenta-se com apontamentos de que todas as flexibilizações do currículo do Ensino Médio aqui apresentadas não constituem uma novidade, sendo apenas uma atualização da disputa histórica que sempre houve em torno do Ensino Médio. Podemos observar ainda um caráter fortemente instrumental atribuído ao Ensino Médio em detrimento da formação humana e social justamente nessa etapa da formação básica.

A escolha das disciplinas e dos arranjos curriculares do novo currículo do Ensino Médio será conforme as condições de cada rede de ensino, as quais não consideram o desejo dos estudantes durante a criação desses itinerários formativos. Cabe ressaltar ainda a necessidade de maior clareza no quesito das condições de sua oferta e financiamento e, principalmente, no que diz respeito às escolas públicas.

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização curricular do Ensino Médio, percebe-se que tal projeto nunca dialogou com as escolas. Como apontam Ferreira e Bittar (2008, p. 639), devemos estar atentos ao modo como o capital domina as relações sociais, uma vez que, nesse momento de reestruturação produtiva do capitalismo, a escola está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não conhecimento e do esvaziamento de seu sentido. Consequentemente, segundo Kuenzer (2017), a Reforma do Ensino Médio procura adequar essa etapa de ensino às necessidades do sistema capitalista do século XXI, exigindo um trabalhador flexível e adaptável às diferentes demandas do mercado de trabalho, sob os imperativos da atual sociedade capitalista.

A seguir, problematizamos as redefinições das orientações curriculares para as escolas do estado de Santa Catarina, modificando consideravelmente as bases teóricas e metodológicas do CBTCem.

3 AS DIRETRIZES DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Lamentavelmente, o Brasil é um país cujos princípios educacionais mostram que nossas políticas, além de frágeis, são desrespeitosas com a gênese da gestão democrática e como a educação é tratada: não só como bem público, mas, também, como experiência coletiva, que se forja no contexto escolar da Educação Básica. Infelizmente, verificamos que essas políticas não conseguem se firmar como políticas de Estado, pois são influenciadas e marcadas pelos interesses do mercado educacional, que oscilam e se desmancham de acordo com os discursos eivados de jogos de poder econômico e político. Os sujeitos que efetivamente entendem e podem contribuir com a construção no contexto das políticas educacionais são fortemente desconsiderados, são eles: os profissionais da educação!

O CBTCem é um exemplo crasso disso, cuja proposição, aprovada em 2021, desmonta um documento histórico, sólido, robusto teórica e metodologicamente, construído em parceria com as universidades e os profissionais da Educação Básica, a saber, a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A estrutura do CBTCem é composta por quatro Cadernos temáticos conforme apresentada no Caderno 1, que compõe o próprio documento (Santa Catarina, 2020, p. 21):

1. Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
2. Caderno 2 – Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense;
3. Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;
4. Caderno 4 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

À sombra da BNCC, o texto do CBTCem está alinhado ao modismo (que já não é tão novo assim) do pragmatismo norte-americano, o qual assenta a formação dos estudantes em um rol de competências e habilidades, muitas das quais são descontextualizadas e desconsideram a heterogeneidade, a diversidade, as diferenças e as desigualdades estruturais presentes no Brasil.

Desde 2013, temos observado no País coalizão de forças (Elias, 1995) para desmobilizar os coletivos, por exemplo, o “Movimento Todos pela Base”, a “Escola Sem Partido”, entre outros. Essas redes, que amalgamaram o Estado, as indústrias, as igrejas, os setores voluntariados, as ONGs e outras entidades ou instituições, mobilizaram-se fortemente em movimentos sustentados por princípios conservadores e ultraliberais, adentraram no campo educacional imperiosa e avassaladoramente, conseguindo emplacar discursos que rechaçam a educação pública e suas instituições do poder público no âmbito da escola e da universidade, bem como todos os constructos curriculares produzidos até então.

Destaca-se que a defesa da Lei n.º 9.394/1996 (LDB) em torno de uma Base Nacional Comum em nenhum momento sinalizou a instituição de uma Base Curricular. Pelo contrário, o texto da LDB é claro em afirmar que se trata de uma Base assentada nos princípios comuns e diretrizes gerais que orientam e sustentam a educação brasileira. Desse modo, derruba-se o

argumento tanto do Governo quanto dos organismos interesseiros, que a ele se articularam, de que a BNCC era um preceito legal. A legalidade estava presente em sua origem, todavia na forma e conteúdo como está apresentada, não! No entanto, o interesse do atual texto da BNCC não era assentar princípios e diretrizes gerais (até porque já estavam presentes nas DCNs para Educação Básica), mas instituir uma matriz de competências, cuja premissa é atender aos interesses econômicos e, sobretudo, manter as desigualdades sociais e o profundo interesse em mercantilizar a formação de professores e privatizar a educação pública. Tomamos como inspiração o pensamento de Bernstein (1996, p. 47), quando afirma que,

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

O caráter instrumental que transversaliza a BNCC e, por consequência, o CBTCem é revelador. Assim, intenciona-se manter os estudantes das escolas públicas com uma formação rasa, centrada em áreas do conhecimento que não promovem a formação crítica e cidadã, apenas fomentam habilidades básicas para poderem assumir postos de trabalho, sem, contudo, oferecer uma preparação sólida em componentes curriculares como Artes, Sociologia, Filosofia, Geografia, entre outros.

Ademais, os documentos atuais desconsideram a diversidade e o caráter multifacetado presente em nosso país e ignoram a importância e necessidade de que os constructos curriculares dos sistemas de ensino devam considerar a formação em contexto. Ao desvalorizar tais características presentes no cenário brasileiro, constatamos que todo processo educativo precisa ser estruturado e vivido de forma contextualizada, assentado na dimensão cultural em que os cotidianos e a vida em sociedade se estruturam.

Outro aspecto a problematizar é o fato de que, desde a LDB de 1996, superamos a centralização do currículo no nível nacional, visto que o documento assinala a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino. Dessarte, pode-se dizer que a forma como a BNCC foi incutida e estabelecida vai em direção contrária à prerrogativa legal, uma vez que sua conjuntura vem engessada, obrigando os sistemas de ensino a adotarem o que a BNCC impõe: estrutura inorgânica de objetivos, objetos de conhecimento, competências e habilidades.

Obviamente que por trás desse rol de competências e habilidades há um conjunto de interesses em torno das avaliações em larga escala, cujos objetivos e métricas são questionáveis, incidindo sobre recursos financeiros e subsídios da educação. Indubitavelmente, o governo do Brasil está interessado em mercantilizar a educação pública e não objetiva caminhar em busca de inclusão, equidade e qualidade. Com isso, os governantes pretendem descentralizar recursos e centralizar a política curricular. É inegável que foi sob essa roupagem que o documento do CBTCem foi elaborado. Cabe lembrar que uma rede de agentes também atuou em sua construção, assim como na PCSC, de modo que não foi observado o envolvimento aberto e democrático dos profissionais da educação, considerando que as críticas perante o caráter normativo e imperativo da BNCC ressoaram contundentemente em Santa Catarina, assim como em outros entes da federação.

Participaram de sua construção a Secretaria Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (Uncme), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Federação Catarinense dos Municípios (Fecam). O documento foi aprovado em 9 de março de 2021, substanciado pela Resolução n.º 004/2021 do CEE.

O “Novo Ensino Médio” propagado pela BNCC é repercutido no estado de Santa Catarina pelo CBTCem, o qual veicula o discurso sedutor do Ensino Médio “inovador”. Compreendemos esse termo sob a lógica mercantil pautada pela pedagogia de competências, ou seja, as competências em sua dimensão pedagógica buscam, de tal modo, instrumentalizar mão de obra para operacionalizar no mundo do trabalho. Essa abordagem, entretanto, levanta questões sobre o verdadeiro propósito da educação, destacando a necessidade crítica de considerar não apenas a preparação para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos sociais, culturais e emocionais, para uma formação verdadeiramente significativa e equitativa.

Na seção seguinte, cotejamos a organização dos documentos com a prática educativa vivida no cotidiano escolar do Ensino Médio de uma escola pública do sistema estadual de ensino de Santa Catarina.

4 DIANTE DO DESAFIO DO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E SUJEITOS

Na perspectiva da proposta do Novo Ensino Médio estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, a Secretaria de Educação de Santa Catarina aprovou o CBTCem, por meio da Resolução n.º 004/2021 (Santa Catarina, 2021b) e pelo Parecer n.º 040/2021 (Santa Catarina, 2021a), com a finalidade de nortear a construção do currículo do Ensino Médio da rede estadual. Nesse documento, constam os princípios e fundamentos didáticos, metodológicos e pedagógicos preconizados pela BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2017 e publicada em 2018, bem como a apresentação da matriz curricular, a qual está organizada e dividida em formação geral (disciplinas clássicas do currículo) e itinerários formativos (projeto de vida, segunda língua, componentes eletivos e trilha de aprofundamento).

Com base no documento norteador do CBTCem, o qual traz em seu bojo a divisão e a organização da proposta do Novo Ensino Médio desde 2020, temos desenvolvido um trabalho de formação continuada com os professores de uma escola estadual, localizada na região central do município nordeste catarinense. Essa instituição de ensino é a única escola pública e estadual do município que oferece o Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno; atende cerca de 1.060 estudantes provenientes de famílias que residem em sete bairros; o nível socioeconômico dessas famílias caracteriza-se como classe média e baixa, constituídas por trabalhadores assalariados.

A formação continuada teve a participação de 52 professores de diferentes áreas de conhecimento atuantes no Ensino Médio; com idade entre 25 e 50 anos, possuindo mais de quatro anos de exercício no Magistério.

Ocorreram 96 encontros para a realização da formação continuada decorrer do ano de 2021. Os participantes foram divididos em dois grupos: Grupo A, composto pelos professores das áreas de Linguagens, Matemática, Componentes Eletivos² e Técnicos³; e Grupo B, com os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Natureza e Componentes Eletivos. Os encontros foram realizados semanalmente, todas as quartas-feiras com o Grupo A e nas quintas-feiras, com o Grupo B, no turno vespertino, com carga horária equivalente a cinco horas diárias por encontro. A finalização da formação atingiu a entrega de 368 horas no somatório dos encontros realizados durante todo o curso.

Nos conteúdos ministrados nesses encontros, foram estudadas as temáticas sobre: a organização e estruturação do CBTCem, a BNCC do Ensino Médio e o planejamento de ensino. A abordagem que permeou os dados advindos dos relatos dos profissionais envolvidos foi de natureza qualitativa e os dados foram coletados com auxílio da técnica de entrevista.

O método de investigação científica foi adotado pela presente pesquisa em razão de poder avançar cada vez mais em seus delineamentos sistemáticos na área da educação, sob uma perspectiva específica e particular: a de estabelecer a relação entre o sujeito e o sistema educativo e, assim, fazer compreender e analisar os fenômenos pelos significados que têm para o sujeito e as implicações ocorridas entre sujeito/objeto na realidade escolar (Severino, 2007).

Com relação à entrevista para coletar os dados, May (2004) explica que esse instrumento de pesquisa possibilita aos participantes um mergulho no microssocial, olhando a situação a ser discutida de perto e expressarem diferentes pontos de vista, relacionando suas experiências e, inclusive, aspirações tanto pessoais quanto coletivas. O intuito da entrevista foi de obter relatos sobre as propostas de implementação, limitações e desafios do CBTCem decorrentes da formação continuada.

De posse das informações e dados gerados, utilizamos a análise de conteúdo para examinar os resultados, cujo método é ancorado na proposta apresentada por Bardin (2006), que realiza a interpretação, o cruzamento e a relação entre os diferentes conteúdos determinantes que constituem a base da instigação aplicada. Na descrição das falas dos sujeitos participantes, para garantir sua integridade física, a identificação será pelas letras do alfabeto em sequência (Exemplo: Professor A, B, C...). Apresentamos na próxima seção a análise e a discussão desses dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para fins de apresentar e discutir os dados, organizamos a escrita em duas partes principais com base no processo de desenvolvimento da formação continuada e nas entrevistas: no primeiro momento, com enfoque no estudo da BNCC do Ensino Médio e, no segundo momento, com a leitura e a interpretação dos Cadernos do CBTCem.

5.1 As atribuições dos professores pela área de conhecimento com ênfase na BNCC: o significado atribuído às competências, habilidades, conceitos/conteúdos e objetos de conhecimentos

A BNCC é um documento normativo que norteia e orienta a construção do currículo escolar nos níveis municipal, estadual e federal, considerando ainda suas particularidades regionais e a realidade educacional. Isso posto, a coordenação pedagógica da instituição iniciou as atividades com a finalidade de estudar e identificar na BNCC (Brasil, 2018) do Ensino Médio as características sobre: as competências gerais e específicas, as habilidades, os objetos de conhecimento e a avaliação de cada área de conhecimento. Para tanto, foi convidada uma pessoa para abordar o assunto em questão, com formação especializada na área curricular da educação. O tema foi discutido com o grupo de docentes sob o auxílio de textos e exposição de conteúdos da BNCC. Durante esse momento, alguns professores apontaram que não compreenderam o significado da palavra competência e sua diferença do conceito de habilidade.

Ao demonstrarem esse desconhecimento, esses professores também manifestaram certa oposição ao foco no desenvolvimento de competências e habilidades, mostrando receio em torno da restrição dos conteúdos curriculares registrados na BNCC. Temos como exemplo dessa situação o relato de um dos professores:

[...] sabemos que é um documento importante, relevante e que veio para ficar, porém a forma de como foi colocado sem menor esclarecimento conceitual das competências e das habilidades e, inclusive, o processo de ensino aprendizagem focado nelas tem sido um problema real do nosso trabalho. Ultimamente estamos utilizando as competências e as habilidades em nossos planejamentos com limitações conceituais, como, por exemplo, diferenciar objetivos de habilidades e amarrar com as competências, e, ainda mais, têm competências que muitas das vezes não se enquadram com o conteúdo definido, é uma confusão total. Não concordo com toda essa imposição sem menor diálogo com nós, professores, que estamos na ponta. Ainda mais, houve uma redução dos conteúdos e, agora, teremos que trabalhar por área de conhecimento, não fomos e não estamos preparados para essa mudança, o problema está instalado. Olha! Todo processo poderia ser mais transparente e participativo, pois eu não participei, acredito que os meus colegas aqui também não participaram (Professor A, 2021).

Os conceitos de competência e de habilidade passaram a assumir lugar de destaque na BNCC, contudo não são novidades na conjuntura das reformas curriculares. Todavia,

necessitam de reflexão, revisão e aprofundamento no contexto da prática educacional. As mudanças e/ou as inovações das terminologias trazidas pelo documento foram várias, exigindo adaptações por parte dos professores a essas novas denominações conceituais. Essas alterações provocaram desconforto e/ou incômodo nos docentes, uma vez que eles não tiveram a oportunidade, ao que parece, de participar dos processos de revisão, escolha, decisão e aprovação da BNCC do Ensino Médio publicada em 2018.

Outro aspecto a ser considerado no depoimento supracitado (Professor A, 2021) é que esse docente reconhece ter dificuldades com relação à organização e definição das competências e habilidades ao realizar o planejamento de ensino. Isso acontece, segundo o depoimento, por conta de não terem clareza do significado estritamente no nível conceitual sobre as competências e as habilidades. Soma-se a esse mosaico a situação de os professores confundirem os termos “objetivo” e “habilidade”. Entendemos que os problemas conceituais são constituídos como elementos complexos e limitadores, que impactaram diretamente tanto a elaboração do planejamento de ensino quanto a garantia da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Uma importante interpretação, ainda com base no relato do Professor A, é que o trabalho com a abordagem interdisciplinar é um problema que necessita redirecionamento e reposicionamento de cada área de conhecimento para, enfim, atingir o objetivo educacional. Borges Gattás e Ferreira Furegato (2007) esclarecem que a proposta do trabalho interdisciplinar não é uma imposição recente, mas, sim, o anúncio de um contorno bem mais intenso e preocupante na gestão do trabalho docente. Tal pontuação leva-nos a afirmar que a real situação manifestada é um desafio legítimo e emergente, merecendo ser repensado e fortalecido pelas instituições formadoras e secretarias de Educação, dado que, na prática educativa, a falta de entendimento e/ou clareza do trabalho interdisciplinar acaba gerando propostas equivocadas de trabalho docente.

Além disso, os docentes precisam enfrentar o desafio que é a redução de conteúdos/conceitos e a definição de objetos de conhecimento como referenciais – únicos – por área de conhecimento para serem trabalhados. Silva (2017) aponta que a redefinição e a seleção de conteúdos esvaziaram o currículo e acreditamos que esse esvaziamento retrocedeu à prescrição dos conteúdos e gerou certa generalidade, causando a superficialidade conceitual.

Essa situação é constatada no relato do Professor B (2021), dizendo que, “com a nova reformulação de conteúdos, por exemplo, na disciplina de Sociologia, terei que me esforçar para dar conta do objeto de conhecimento da Sociologia envolvendo os demais conhecimentos da área, sendo que não tive esse preparo na formação inicial”.

Observando essa situação, destacamos que os componentes de Matemática e Língua Portuguesa mantiveram seu caráter obrigatório, sem a redução de conteúdos, todavia tiveram que assumir uma perspectiva integradora, por área de conhecimento. “Embora não houvessem (*sic*) mudanças ‘conteudistas’, acredito que a dificuldade que surge é de caráter prático, isto é, de o estudante se interessar em aprender os conteúdos sem que se tornem exaustivos e cansativos” (Professor C, 2021). A partir dos anseios e preocupações dos professores, a formadora buscou aprofundar e endereçar um olhar específico para os conceitos de habilidade e competência presentes no documento oficial, trazendo alguns exemplos que contribuíssem com as questões apontadas. Por ser especialista da área, conseguiu criar oportunidades para o grupo entender que os conceitos em questão (competências e habilidades) representam elementos centrais e interferem diretamente na elaboração do planejamento de ensino, assumindo um lugar fundamental na emergência do contexto que existe na prática do ensino e da aprendizagem.

5.2 As mudanças impostas pela nova proposta do CBTCem

O exercício com foco no estudo do CBTCem, o documento que define o escopo para o percurso formativo do Novo Ensino Médio catarinense, foi concretizado mediante o processo de leitura, interpretação e socialização dos Cadernos que o compõem, os quais foram divididos e acompanhados por uma ficha técnica que serviu como suporte para orientar a leitura e pontuar a temática dentro do texto.

O Caderno I, intitulado “Disposições Gerais”, trata dos marcos legais e da divisão e organização do novo Ensino Médio, e, baseado nesse documento, inicialmente destacaram-se as leis, os pareceres e as resoluções que nortearam e consolidaram o CBTCem. No debate sobre a legislação curricular, um dos professores comentou:

Olha! Cada dia chega até nós inúmeras mudanças de leis, com artigos, resoluções e tantas outras coisas que inventam, sem sabermos do que se

tratam, apenas sabemos quando somos obrigados a integrá-los no fazer pedagógico com muita dificuldade e entendimento científico/pedagógico. Não somos ouvidos pelos elaboradores dos documentos curriculares, poucas vezes, enviam formulários para gente responder apenas para maquiar os protocolos ou/e dizer que foi feita a participação dos docentes, como, por exemplo, foi no caso do CBTCem, que enviaram um formulário pronto com questões fechadas, impossibilitando de nós professores opinar, apenas conseguimos responder o que os executores queriam ouvir com base nas opções de respostas já listadas (Professor G, 2021).

A insatisfação presente na fala do Professor G manifesta o desconhecimento da legislação e o descontentamento por não ter participado ativamente do processo de discussão e construção do CBTCem. Ainda que tenha sido enviado um formulário para esses docentes, seu protagonismo foi pouco exercido no processo, e o pouco que existiu se deu de forma limitada, sem que o professor pudesse colaborar opinando sobre a formulação do documento curricular do Ensino Médio de Santa Catarina.

Esse aspecto reforça que “quem mobiliza os saberes são os professores; quem articula os conhecimentos são os professores, e os reformadores da BNCC sabem disto e muito bem” (Sena, 2019, p. 33). No entanto, a conjuntura que muitos pesquisadores da área da educação vêm denunciando há anos é a de que as políticas educacionais, curriculares e estruturais ainda não reconhecem os docentes como atores principais, ainda que sejam os profissionais que, na prática, influenciam decisivamente a contextualização e aprovação de documentos educacionais. Ao ignorarem o papel fundamental dos docentes na contextualização e aprovação de documentos educacionais, as políticas educacionais, curriculares e estruturais correm o risco de permanecer submetidas aos interesses neoliberais e às influências de governantes que carecem de *expertise* no campo da educação.

Outro grupo de professores apresentou a divisão do Novo Ensino Médio: a parte da ‘Formação Geral’, com 1.800 horas, e a parte dos ‘Itinerários Formativos’, equivalente a 1.200 horas, totalizam 3.000 horas, que corresponde à duração da última etapa da Educação Básica. Ao reconhecer essa equação e em extensão a esse entendimento, alguns professores integrantes do grupo expressaram descontentamento no que tange à situação da redução de carga horária dos componentes curriculares.

De acordo com o Professor H (2021), “com a mudança feita pela BNCC, nós perdemos aulas. Eu vou ter que arrumar um outro trabalho numa área fora da Educação para cobrir o valor

perdido ou senão trabalhar definitivamente nessa área porque corremos o risco de não ter mais aulas”. Tendo em vista que o depoimento ilustra maior preocupação da condição de manter-se no exercício docente, procurou-se tranquilizar a situação e explicar que a redução da carga horária da Formação Geral (explorada no Caderno 2) foi transferida para a parte flexível do currículo, gerando ainda mais oportunidades de trabalho e novas formas de práticas pedagógicas.

Apesar da reformulação curricular, os princípios de juventude e da formação integral ganharam amplitudes, sofrendo mudanças significativas em suas atribuições, o que ocorreu por meio da implementação do princípio da flexibilização e da integração curricular, durante a explanação de outro grupo feita com base no documento. Ao tratar desses temas, o Professor F citou que “o enfoque no estudante e a sua ocupação dentro da escola com diferentes formas de práticas curriculares pode ajudar a combater a evasão escolar e estimulá-lo a querer a ser um profissional”.

Além do auxílio oferecido, a discussão sobre os itinerários formativos aprofundados, presentes nos Cadernos 3 e 4, abordou a oferta, as categorias de componentes e as trilhas de aprofundamento, considerando sua conceituação e organização com relação à carga horária.

O grupo destacou os itinerários elaborados com base em quatro eixos norteadores: processos educativos, empreendedorismo, investigação científica e mediação e intervenção sociocultural, os quais serão ofertados em toda a etapa do percurso formativo do Ensino Médio, exceto as trilhas de aprofundamento, que serão oferecidas a partir do 2.º ano. Os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento têm sua renovação conforme a proposta curricular a cada seis ou três meses. O grupo ainda citou os componentes eletivos, pontuando que o projeto de vida e a segunda língua estrangeira são segmentos eletivos e permanentes da trajetória do Ensino Médio. As diretrizes do “projeto de vida”, que no CBTCem são delineadas pelo Caderno 1 e detalhadas no Caderno 4, deixaram evidentes que esse componente curricular visa a que o estudante desempenhe o pensamento autônomo em detrimento da formação pessoal, cidadã e profissional.

Ainda com relação ao projeto de vida, os professores que trabalham com esse componente em sala de aula ressaltaram que “é relevante, mas tem sido muito limitado abordar determinados temas, com isso, tem impedido que consigamos atingir o objetivo do componente” (Professor D, 2021). Em complemento, a Professora K destacou: “[...] além de

estarmos limitadas em trazer temas relevantes para discutir, o sistema de avaliação descritiva tem nos impedido ainda mais alcançar o objetivo, pois, os estudantes não demonstram interesse porque não é um componente que reprova”.

As falas das professoras do componente projeto de vida nos levam a interpretar que, ao mesmo tempo, onde o componente é compreendido como um meio de investigação dos itinerários da vida, também é um dispositivo pedagógico baseado no desenvolvimento da autonomia de cada sujeito. Mesmo reconhecendo sua relevância, as professoras refletiram sobre a limitação de alguns temas contemporâneos, especificando que os processos de avaliação descritiva possuem obstáculos a serem superados, revisados e, ainda, recontextualizados.

Em continuidade ao processo de discussão do CBTCem, com referência às trilhas de aprofundamento, estas desencadearam muitas dúvidas e curiosidades justamente porque era algo novo para todos. Com base no Caderno 1 e especificamente no Caderno 3, os responsáveis destacaram que as trilhas poderão ser vinculadas às áreas de conhecimento, estas descritas na BNCC ou relacionadas à Educação Técnica e Profissional. Ainda, nesse exercício reflexivo, ressaltaram que as trilhas deverão ser escolhidas pelos estudantes de acordo com o interesse individual, uma vez que o componente Projeto de Vida deve assumir esse compromisso, conseguindo mobilizar e desenvolver o protagonismo e a autonomia discente, assim como também está prescrito no CBTCem.

O grupo comentou que as trilhas possuem um perfil prático e investigativo, visto que têm a possibilidade de ser desenvolvidas em laboratórios de pesquisas, por meio de trabalhos em grupo, manipulação de materiais, via metodologias ativas, entre outras práticas dinâmicas e/ou atualizadas. Diante desse entendimento, o Professor J (2021) respaldou a aplicação dessas trilhas em uma abordagem prática e dinâmica, declarando: “Como vamos propor as trilhas, se a escola não possui laboratórios”. O Professor L (2021) completou a afirmativa, dizendo: “Acredito ser necessário equipar as escolas para a ideia de propor algo atrativo para os alunos, se não o fizer, não terá menor sentido nos novos aspectos presentes nesse currículo”.

Fica evidente nos dois últimos depoimentos a preocupação com o fato de a escola não se encontrar em condições suficientes de oferecer as trilhas, que deverão ter como base o trabalho investigativo e a pesquisa que dependem de laboratórios e equipamentos científicos. É

essencial reiterar que, sem uma previsão e a garantia de uma base física e estrutural na rede de ensino, os objetivos presentes nos novos tópicos trazidos pelo currículo não serão atingidos.

6 PARA FINALIZAR SEM A INTENÇÃO DE CONCLUIR: ALGUMAS NOTAS

Este estudo teve como pressuposto o delineamento do processo de apresentação do CBTCem de 2020 e sua introdução no cotidiano escolar do EM de uma escola pública estadual, abarcando os dilemas, as ambiguidades, as contradições e os desafios, tendo em vista que o CBTCem é o novo documento que rege a base curricular em Santa Catarina e tem seus elementos fiéis e condizentes com a estrutura e lógica interna da BNCC do Ensino Médio.

Essa conjectura desencadeou um processo de formação continuada oferecido para os professores que atuam no Ensino Médio dessa escola. No decorrer da trajetória formativa, em torno dos novos currículos propostos, foi possível refletir acerca de suas concepções para em seguida ouvi-los e, em especial, perceber como os aspectos relacionados à incorporação da nova proposta curricular estão alinhados às práticas pedagógicas.

Acreditamos que as reflexões trazidas pelos professores durante o processo formativo acerca do currículo do Ensino Médio contribuíram com ponderações significativas, entre as quais sublinhamos as seguintes: o menosprezo pelos profissionais da educação em torno das reformas curriculares, visto que as opiniões durante a construção do documento foram desconsideradas; a insensatez na redução da carga horária de componentes curriculares indispensáveis à vivência do sujeito e compreensão de seu lugar no mundo como cidadão; a importação equivocada do modelo da Pedagogia por Competências; e o desconhecimento das culturas próprias da juventude contemporânea do século XXI.

Conforme divulga a LDB (Brasil, 1996), a formação para a cidadania e para o exercício do trabalho é uma função sociopolítica da Educação Básica. Entretanto, isso requer constructos curriculares que promovam o pensamento crítico, bem como a tomada de consciência do indivíduo no papel de estudante. Nesse caso, é perceptível no modo como o CBTCem está estruturado, à sombra da BNCC, o qual não intenciona a educação/escolarização para essa perspectiva.

Assim, entendemos que o Ensino Médio precisa ter seu enfoque curricular direcionado aos conhecimentos científicos em concordância com a realidade do sujeito, que permita a leitura

do mundo em seu contexto: complexo e multifacetado. Para tanto, a base curricular precisa ter equilíbrio entre todas as áreas do conhecimento, sem hierarquia entre os componentes curriculares e com práticas de maneira a integralizar seus conhecimentos. Esta, possivelmente, seria uma forma de impulsionar futuras questões para a continuidade das investigações acerca desses documentos curriculares produzidos no âmbito das políticas educacionais nacionais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BORGES GATTÁS, Maria Lúcia; FERREIRA FUREGATO, Antonia Regina. A interdisciplinaridade na educação. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/5286>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n.º 15, de 1.º de junho de 1998**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 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. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Brasília, 2017b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459#:~:text=Estabelece%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20diretrizes%20para,Nacional%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2021.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>. Acesso em: 22 out. 2021.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus.** New York: Routledge, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 130, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 22 out. 2021.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272397682_Ensino_medio_unitario_ou_multiforme. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica. 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1: Disposições Gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE/SC n.º 040, de 9 de março de 2021**. 2021a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/pareceres-13/2001-parecer-2021-040-cee-sc/file>. Acesso em: 22 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução CEE/SC n.º 004, de 9 de março de 2021**. 2021b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cee-sc-resolucao-0042021ceesc-6182c98d7daa1-pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 15-38.

SEVERINO, Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alcinéia de Souza. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições as Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/393>. Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e Educação Integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 22 out. 2021.

NOTAS:

¹ Os Cefets foram instituídos em 1994 por meio do Sistema Nacional de Educação pela Lei Federal n.º 8.984/1994.

² São os componentes do Caderno 3 do Currículo Base do Território Catarinense.

³ A instituição de ensino oferece o curso técnico em Portos. No entanto, participaram também os professores que lecionam as disciplinas da proposta curricular do curso.

Recebido em: 19/01/2023

Aprovado em: 09/10/2023

Publicado em: 31/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.