



A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS E NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: PONTOS E CONTRAPONTO

Eulália Soares Vieira ¹

RESUMO

A presente investigação é fruto de uma inquietação da pesquisadora em relação às práticas curriculares em grande parte das Escolas de Ensino Médio brasileiro e da tentativa de compreensão acerca das semelhanças/divergências no aspecto da flexibilização curricular nas reformas recentes no ensino secundário português (2017) e no ensino médio brasileiro (2017). Sendo o currículo uma construção social, cultural e ideológica e de extrema importância para o desenvolvimento de cada cidadão quer em termos pessoais, quer em termos sociais e profissionais, compreender como se configura a dita flexibilização curricular” característica presente em ambas as reformas. O presente estudo, de cunho qualitativo, através da análise documental, pretende identificar os desafios e as possibilidades da flexibilização curricular tanto para o desenvolvimento curricular como para a melhoria da ação docente e a consequente reinvenção criativa e crítica desse nível de ensino. A aprovação do Perfil do Aluno à saída e do documento das Aprendizagens Essenciais, em Portugal e sobretudo da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, nos permitirá apresentar, ainda que de forma sucinta, um panorama sobre o ensino secundário português e o ensino médio brasileiro, para analisarmos os aspectos mais importantes das duas reformas. As ditas “reformas viajantes ou transnacionais” guardam conceitos, concepções e ideias semelhantes, por serem impostas por organismos transnacionais e o estudo indicou características semelhantes entre as duas reformas ainda que a flexibilização na reforma secundária portuguesa se dê em níveis muito mais avançados e com a maior participação da comunidade escolar na gestão dos programas escolares.

Palavras-chave: Reformas educativas, Ensino secundário e médio, Flexibilização Curricular.

¹ Pedagoga da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - UFPA, eulaliasoaresvieira@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O fato de trabalharmos como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio numa Escola de Aplicação de Uma Universidade Federal, no Pará e nos depararmos constantemente com uma série de desafios que exigem uma rápida renovação das práticas curriculares e pedagógicas que se desenvolvem nas escolas, de forma a permitir a sua diferenciação qualitativa, encorajou-nos a investigar os limites e as possibilidades das alterações curriculares no Ensino Médio brasileiro e no ensino secundário português, no aspecto da flexibilização curricular, apontando os pontos semelhantes /divergentes em ambas as reformas no aspecto referido. Procura-se, sobretudo, compreender o sentido das mudanças curriculares para as práticas educativas nos dois países, na direção do desenvolvimento de competências que permita a aprendizagem com sucesso de todos os alunos e a participação e atuação crítica dos mesmos, no contexto em que estão inseridos.

Justifica-se, assim, o estudo que aqui se apresenta, uma vez que se centra na reflexão sobre as alterações curriculares propostas pelo governo português e brasileiro e obrigatórias para as escolas do Ensino secundário/médio, nos dois países, no que tange à diversificação curricular para atendimento às diversidades dos estudantes desse nível de ensino para que os mesmos possam se desenvolver plenamente como cidadãos dinâmicos, participativos e criativos. Trata-se de compreender em que medida o novo ensino médio/secundário de ambos os países será capaz de favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a formação de indivíduos envolvidos colaborativamente nos processos de ensinar e aprender.

Os objetivos do presente estudo é compreender os desafios desse nível de escolaridade nos dois países e as similaridades e discrepâncias entre as reformas em ambos os países com o intuito de identificar, com base nos documentos como se configura esse nível de ensino no aspecto da flexibilização curricular após a reforma ainda em processo de implantação (no Brasil) e em nível mais avançado de implementação em Portugal, identificando elementos que apontem para o atendimento às necessidades e interesses dos estudantes no referido nível de escolaridade.

Estamos convictos de que os resultados da investigação que aqui se projeta, ao dimensionar-se em torno da relação entre a implantação de um novo currículo oficial nacional e a melhoria das práticas curriculares no ensino secundário/médio permitirá apontar pistas e linhas de ação que sirvam de esteio às necessárias inovações curriculares nesse nível de escolaridade.

METODOLOGIA

Decidimos optar por uma investigação de índole **qualitativa**, uma vez que a finalidade deste tipo de investigação se circunscreve à análise comparativa das reformas do ensino secundário, em Portugal e do ensino médio brasileiro, no que diz respeito à flexibilização curricular, a fim de apropriar-nos da compreensão sobre as aproximações e distanciamentos das reformas no ensino secundário/médio de Portugal e do Brasil, respectivamente.

Por se tratar de uma investigação que se assume como singular, num contexto específico, optamos pela análise documental, por se tratar de um tipo de pesquisa qualitativa que se baseia na observação detalhada de um contexto, indivíduo, situação ou acontecimento específicos, no sentido de descobrir o que há neles de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global da situação estudada. Concordamos com Corsetti (2006, p. 36), que o ponto de partida da análise documental não é “a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa”.

Tendo como objetivos compreender as similaridades e diferenças das alterações curriculares propostas para o Ensino Secundário Português e para o Ensino Médio Brasileiro, no nível da flexibilização curricular, o presente estudo objetivou responder às seguintes questões: Como se dá a flexibilização curricular nesse nível de escolaridade, nos dois países?

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205), o processo de análise dos dados circunscreve-se à obtenção e organização sistemática das informações resultantes da análise documental e de outros materiais que forem sendo acumulados com o objectivo de possibilitar a compreensão da realidade em estudo, de modo a poder apresentar a outros as conclusões a que se chegou. Nesta ordem de ideias, o tratamento e análise dos dados envolve um trabalho que requer “a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (*idem*, p. 205).

Tendo em conta os passos de trabalho propostos para viabilizar o processo de análise, os dados recolhidos no presente estudo foram objeto de uma análise de conteúdo, definida por Bardin (1995) como um conjunto de técnicas de análise, utilizadas para examinar e fazer inferências dos significados das comunicações.

O currículo envolve uma multiplicidade de sentidos. Visto num sentido mais estrito o currículo pode ser considerado um conjunto de conteúdos escolares. Entendemos, no entanto, que o currículo é mais do que uma simples lista de conteúdos a serem trabalhados em determinado nível de ensino. O currículo é “o núcleo da escola, um terreno de produção e criação simbólica e, portanto, uma construção social” (MOREIRA & SILVA, 1994, p. 26). Implica sempre uma seleção, a favor ou contra alguém. Daí ser um campo de construção e de propagação de conhecimentos, mas também de conflitos e de lutas pelo poder.

As constatações anteriores remetem-nos para as seguintes questões: O que é ensinar? O que conta como conhecimento escolar? Que conhecimento é mais valioso?

Cada época, cada sociedade tem um conhecimento valioso. Esta é, pois, e continuará a ser, a questão curricular central a que importa tentar responder com clareza, porque é sempre em torno dela que se estrutura o currículo e se organiza o serviço que a escola, enquanto instituição com uma especificidade disponibiliza aos alunos que a frequentam.

O currículo é sempre uma decisão, escolha. Uma escolha fundamental. Sem ela, tudo seria importante para ser aprendido na escola conduzindo à chamada pandemia curricular. O ideal pandêmico é o ideal característico da Renascença em que todos tinham que aprender tudo (PACHECO, 2011). Sabemos que isso não é possível e, por isso, esta seleção, ainda que polêmica é necessária. Não se pode ensinar tudo a todos. O conhecimento escolar parte do geral, mas não pode ser o geral; seleciona-se o que em determinada época se considera mais valioso e mais necessário.

Os aspectos que acabamos de referir, conduzem-nos à ideia de que o currículo é uma construção social, cultural e ideológica. Daí a sua importância no desenvolvimento de cada cidadão quer em termos pessoais, quer em termos sociais e profissionais.

A Reforma do Ensino Secundário em Portugal e a Flexibilização Curricular

O ensino secundário português, correspondente ao ensino médio brasileiro, tem a duração de 3 anos e apresenta desafios, de certa forma, semelhantes ao ensino médio brasileiro.



O relatório anual do Conselho Nacional de Educação (CNE) traça um retrato do sistema educativo português no ano letivo de 2018/2019 apontando que o sistema de ensino português é o último lugar na tabela dos países da União Europeia em nível de escolarização, *com apenas 52% da população a ter concluído o ensino secundário e/ou superior até 2019, encontra-se cerca de 26 pontos percentuais abaixo da média da UE (78%)*. Apesar disso, registrou progressos na última década, mas há ainda problemas que merecem a melhor atenção", alerta o relatório do CNE, como por exemplo, um elevado nível de reprovações e taxas de abandono escolar, assim como há uma elevada percentagem de adultos que não concluiu o ensino secundário.

A reforma do ensino português começou com o Despacho n.º 5908/2017, do Ministério da Educação português que promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, mais de 200 escolas no dito Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP) e se constituiu como um grande propulsor da reforma de ensino que se efetivaria no ano seguinte, com a mesma concepção referente à autonomia e à flexibilização curricular.

O documento avançou na concepção de autonomia escolar ressaltando a necessidade de que “as escolas sejam autônomas na concepção e gestão curricular e não apenas em aspectos menos importantes, como tradicionalmente se discute, mas valorizando as escolas e os professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se alcancem aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos”.

O Decreto-lei n.º 55 de 06 de julho de 2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, define a autonomia e a flexibilização curricular como um de seus princípios orientadores, necessários para a construção de “uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida”. Determina, portanto, que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores, decisão que vem reafirmar a necessidade da construção coletiva para o alcance de uma escola qualitativamente diferenciada. Reafirma ainda que toda reforma curricular fracassa quando desconsidera a participação dos professores e da comunidade escolar.



Em se tratando do aspecto da **flexibilização curricular**, aspecto que priorizamos discutir nesse estudo, o Ensino Secundário Português oferece diversas possibilidades formativas dos estudantes, sobre as quais trataremos a seguir:

Os cursos científico-humanísticos que “constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico)” que abrangem o **Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais**. O currículo desses cursos inclui uma formação geral, comum aos quatro cursos e uma formação específica ligada à natureza do curso escolhido pelo estudante. As disciplinas obrigatórias, comuns a todos os cursos são a Língua Portuguesa (durante o 10º, o 11º e o 12º ano, como chamam os três anos de curso), Língua estrangeira (no 10º e 11º anos, apenas), Filosofia (nos 10º e 11º anos) e Educação Física (durante o 10º, 11º e 12º ano). A Educação Moral e Religiosa é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. Na formação específica, os alunos podem escolher dentre uma gama de opções de componentes curriculares, a serem ofertadas tanto pelo sistema de ensino como pelas escolas, no seu projeto educativo. Cada um dos quatro cursos direciona para cursos superiores específicos.

Os cursos profissionalizantes que orientam para diversas qualificações técnicas;

Os cursos artísticos especializados, para os estudantes que desejam seguir uma carreira nas diversas artes;

E ainda os **cursos com planos próprios e os cursos com a dupla certificação**.

Nesse sentido, e embora se perceba uma semelhante dualidade, tal como se vê no ensino médio brasileiro em que os estudantes mais abastados se direcionam para os cursos científico-humanísticos, em que serão melhores preparados para o ingresso ao ensino superior e aqueles com menos recursos financeiros optam por cursos profissionalizantes, a diversificação de percursos e de ofertas formativas em Portugal enseja de certa forma, um atendimento às necessidades e interesses dos jovens portugueses. Em termos de cursos profissionalizantes, por exemplo a gama de ofertas de cursos é enorme e muitas vezes os estudantes recebem uma ajuda financeira para terminarem seus estudos. Também se percebe a alta qualidade dos cursos profissionalizantes ofertados, pois há uma certificação desses cursos e avaliação dos mesmos em termos da União Europeia, ainda que essa certificação aposte no atendimento das necessidades empresariais e do mundo do trabalho.



A flexibilização do ensino secundário português está também relacionada a uma Base curricular comum e á uma parte específica tendo em vista a escolha dos estudantes, que podem definir um percurso formativo próprio, com a construção do Plano de Estudos individuais alinhados aos seus interesses, através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específicas e científicas de cada curso.

Os Cursos artísticos especializados, os Cursos com planos próprios e os cursos de dupla certificação, designadamente cursos de educação e formação de jovens, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa, fazem parte das opções formativas dos estudantes secundaristas portugueses, garantindo-lhes o atendimento às suas necessidades e interesses.

Ressalte-se que no que diz respeito às finalidades do ensino secundário, que a dicotomia entre a formação geral e profissional se evidencia também a partir dos dados do Ministério da Educação de Portugal que mostra que 10% dos alunos que iniciaram um curso científico-humanístico (que de certo modo direciona para o ensino superior e é opção dos estudantes mais abastados) em 2014/2015 mudaram para outro curso a meio do percurso e ainda que entre os alunos que concluíram um curso profissional, a maioria opta por ir trabalhar e apenas 21% se inscreve no ensino superior. Já entre os que concluíram um curso científico-humanístico, a norma é prosseguir para o ensino superior, senão logo no ano em que terminam, pelo menos no ano seguinte.

Importante ressaltar por outro lado, que o Decreto 55/2018 e as legislações que se seguem ao dito Decreto, responsáveis por conferir autonomia curricular às escolas, garantem a gestão flexível de até 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, articulando componentes curriculares, definindo sobre a carga horária dos mesmos, decidindo sobre o trabalho interdisciplinar entre as diversas equipas de professores, a inclusão de componentes para enriquecimento curricular, bem como a decisão sobre a forma de organização e articulação dos diversos componentes curriculares, adequando-os às suas opções curriculares.

A possibilidade de as escolas implementarem os DAC,(os Domínios de Autonomia Curricular) numa “interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas que exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise” (DGE, 2018) e o componente curricular “Cidadania e Desenvolvimento” desenvolvida transversalmente, com



o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação, no ensino secundário, reafirma a aposta na formação de cidadãos para o contexto da contemporaneidade e na diferenciação metodológica, materializada no trabalho integrado entre os diversos professores e componentes curriculares, dinamizando um outro/novo modo de ensinar e de aprender.

Conferir autonomia curricular às escolas, decisão essa regulamentada legalmente, é de um enorme valor para a gestão democrática das escolas e também para a qualidade do ensino nas escolas, posto que não se trata apenas de autonomia para gerir os recursos humanos e financeiros, nem tampouco de tomar decisões relativas às questões pedagógico-escolares, mas aumenta-se o poder das escolas e avança-se no sentido da autonomia para que decidam sobre a questão central de qualquer projeto educativo, que é o seu currículo, adequando-o às necessidades e interesses sobretudo, dos estudantes.

A Flexibilização Curricular na Reforma do Ensino Médio Brasileiro

As práticas curriculares no Ensino Médio e a baixa qualidade desse nível de ensino no Brasil tem merecido muitos questionamentos e vem sendo alvo de inúmeros estudos e investigações, seja por seus baixos resultados ou por não atender as necessidades dos adolescentes e jovens, contribuindo para uma formação plena dos seus destinatários, mas que, pelo contrário, tem ficado aquém do que seria desejável, muito por causa da predominância de uma estrutura curricular baseada no trabalho com conteúdos desarticulados das realidades que vivenciam.

Com três anos de duração, o ensino médio brasileiro caracteriza-se desde a Reforma Francisco Campos, em 1934, pela dicotomia formação geral (para os estudantes das classes mais abastadas, que têm a possibilidade de ingressarem no ensino superior) e formação profissional (de baixa qualidade, para a grande maioria dos jovens das classes populares que veem nessa formação uma possibilidade de ingressarem no mundo do trabalho). Para Araújo (2019, p.9), a diversidade das formas de oferta do ensino médio deveria significar o “aumento das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis, e não uma maior hierarquização das escolas em correspondência com os diferentes grupos socioeconômicos constituídos”.

Comungo com as ideias de Mitrulis (2002) quando considera que “longe de favorecer a preparação para o mercado de trabalho, o ensino médio deve garantir uma formação mais



geral e equilibrada, para que se desenvolvam competências, como as sociais, afetivas e outras pautadas pelos valores de protagonismo e inclusão”.

A Medida Provisória nº 748/2016, aprovada no finalzinho do governo do Presidente Michel Temer e que depois foi transformada na Lei 13.415/2017, aprovada pelos deputados e senadores, define a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum. Mas é necessário reafirmar que a dita Reforma começou mal, sem a participação dos principais interessados e gerou muita insatisfação na sociedade brasileira, com protestos e com a ocupação de escolas por todo o Brasil. Toda reforma educativa que prevê novas formas de organização curriculares e, portanto, de práticas educativas perpassa o engajamento e formação contínua dos principais atores sociais nelas envolvidos. Outrossim, pressupõe o aporte financeiro e técnico para subsidiar e apoiar as novas decisões e as novas dinâmicas curriculares, envolvendo a criação de condições favoráveis à inovação educativa.

A BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, organiza o currículo desse nível de escolaridade em 4 Áreas do Conhecimento, que são: a) Linguagens e suas Tecnologias, b) Matemática e suas Tecnologias, c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área tem suas competências específicas que devem ser desenvolvidas e aprofundadas ao longo da etapa do Ensino Médio.

Com a BNCC, o Ensino Médio será organizado não mais por disciplinas, mas pela integração das 4 áreas de conhecimento já referidas e somadas à possibilidade do ensino profissionalizante. Apesar de o documento que aprovou a BNCC, entendê-la como um documento “norteador” dos currículos dos sistemas e das escolas, o fato de o mesmo documento apontar para a BNCC como norteador das avaliações externas e dos exames nacionais oficiais, fizeram com que as críticas sobre um currículo comum obrigatório em um país de dimensões gigantescas se avolumassem até o momento atual.

No aspecto que nos propusemos discutir no presente estudo, qual seja, a flexibilização curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em novembro de 2018, indicam que os currículos dessa etapa de ensino devem ser compostos por uma Formação Geral Básica, com carga horária total máxima de 1.800 horas, tomando como referência a BNCC e uma parte flexível, os ditos **itinerários de ensino**, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Com o objetivo de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida pautados nos princípios



da justiça, da ética e da cidadania” (BNCC, 2018), os itinerários formativos constituem a parte flexível do currículo do ensino médio brasileiro, na perspectiva da Reforma em questão. Pretendem também atender, de acordo com as propagandas oficiais, às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo na medida em que possibilita aos estudantes “escolherem” as áreas do conhecimento em que desejam se aprofundar. Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio e que permitem que os alunos se aprofundem em conhecimentos específicos de uma área do conhecimento, podendo escolher entre duas ou mais áreas, incluindo a área de Formação Técnica e Profissional (FTP). Desse modo, os estudantes podem (segundo os documentos oficiais) escolher compor parte ou toda a sua carga horária com cursos técnicos, ou Formação Inicial e Continuada, de acordo com a disponibilidade de oferta em cada região. Assim, em paralelo ao currículo comum, a Formação Geral Básica, as instituições de ensino passarão a ofertar itinerários formativos, que podem aprofundar os conteúdos e as práticas de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), e da formação técnica.

Os itinerários formativos possibilitarão percursos curriculares diferenciados, além de conteúdos trabalhados em formatos de áreas de conhecimentos e não mais por disciplinas. A BNCC define que os mesmos 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.

Araújo (2019, p. 10) considera que tais itinerários como propostos “tendem a produzir maior diferenciação escolar no Ensino Médio”. Concorro com o autor que os itinerários formativos encurtarão a formação nesse nível de escolaridade e contribuirão para a “desqualificação da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas a pequenos grupos mais empoderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade”.

Outra questão sobre os itinerários formativos, seria quanto ao poder de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos. As propagandas do chamado “novo ensino médio” pregavam o protagonismo dos estudantes na escolha de seus percursos escolares. No entanto, o artigo 36 da Lei 13.415/2017 define que os itinerários formativos deverão estar de



acordo com a relevância para o contexto local e às possibilidades dos sistemas de ensino. Também o parágrafo 6º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNS) define que os sistemas e as redes de ensino deverão oferecer mais de um itinerário, ou seja, não há a obrigatoriedade da oferta dos cinco itinerários. Então, de que protagonismo se trata? Como poderão os estudantes fazerem suas escolhas se as ofertas dos cinco itinerários formativos não são obrigatórias?

A maior “novidade” da reforma do ensino médio brasileiro faz uma volta ao passado, me fazendo lembrar que quando cursei o antigo ensino de 2º grau (hoje Ensino Médio), na década de 1980, precisei escolher dentre as “habilitações” (de cunho técnico-profissional) uma habilitação para aprofundar. Todos éramos obrigados a cursar aquela que era ofertada mais próxima de casa. Especificamente, na experiência vivida por mim, por não haver a oferta de ensino de 2º grau (atual ensino médio), na cidade em que eu residia precisei me deslocar ao longo dos 3 anos de curso para uma outra cidade, a 47 km de onde eu morava. Cursei o antigo Magistério de 2º grau, que me habilitava para exercer a docência nas séries iniciais.

Quanto à propalada propaganda de que os alunos decidirão sobre as áreas a serem aprofundadas, a partir de seus interesses e necessidades, no momento em que se encontra a implementação do “novo ensino médio” percebe-se que os mesmos dependerão da oferta dos itinerários pelos sistemas estaduais, visto que serão os sistemas de ensino, os responsáveis pelas ofertas e pelas estruturas de muitos municípios brasileiros, as ofertas serão de acordo com as “decisões de tais sistemas”, restando aos alunos apenas as poucas opções ofertadas.

Cabe-nos refletir: em que sentido o protagonismo dos estudantes será favorecido? Terão eles o poder de escolher seus percursos formativos?

E quanto à obrigatoriedade de apenas três disciplinas, a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa? Os demais componentes curriculares – como Geografia, Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Física e Química – deixam de ser obrigatórios e passam a ser estudados no novo Ensino Médio, a partir das demandas dos itinerários formativos. É muito sério privilegiar determinados componentes curriculares em funções de outros, sobretudo quando se fala de uma “educação básica” que deveria ser para todos e não para determinados estudantes. Sabendo da situação econômica da grande maioria dos estudantes brasileiros a opção do aprofundamento na área da formação técnica e profissional poderá se constituir na opção de tantos estudantes e perpetuar ainda mais a tão criticada “dualidade” do ensino médio brasileiro.



Antes da Reforma em questão, os estudantes do ensino médio percorriam o mesmo caminho curricular, no sentido de uma formação geral comum e segundo a reforma, poderão “escolher” percursos diferenciados ao longo dos três anos de ensino médio, a partir das áreas de conhecimento e também da área de formação técnico-profissional.

É preciso inovar! E a inovação educativa tem sido uma temática sempre presente nas discussões sobre a educação, sobre a escola e sobre o currículo escolar. Mas o sentido da inovação não pode estar nela mesma e sim no desenvolvimento de práticas educativas significativas que incluam a todos e garantam a todos a aprendizagem com sucesso. Assumo com Pacheco (2019, p. 5) que o desafio primeiro é o da inclusão. Para este autor, a escola que não garante a aprendizagem a todos não cumpre a sua missão, mais do que garantir o acesso a todos, a escola precisa garantir que “todos aprendam de facto”. Nesse sentido, a inovação é “um instrumento para preparar para um mundo que já se transformou. Instrumento para incluir os que até hoje não conseguiram encontrar na escola um espaço de realização. Requer reflexão, experimentação, confronto, análise, avaliação. E por isso inovar é difícil” (idem, 2019, p. 6).

O tema da autonomia, em que pesem as distorções da incorporação desse princípio pela ideologia escolar, inspira a maioria dos debates entre os educadores e educadoras, despontando como um princípio constitutivo da qualidade do ensino em todos os níveis. Contudo, a meu ver, o exercício escolar da autonomia e da liberdade dos estudantes perpassa também a tomada de decisões sobre que conteúdos são relevantes para serem estudados em aulas por eles. Tal atribuição pode e deve ser delegada, pelo menos em parte, aos próprios estudantes. Nessa perspectiva, a escuta dos sujeitos que fazem a escola é fundamental para que o desenvolvimento do currículo seja de fato significativo para os estudantes.

Os sistemas de ensino de todo mundo estão a viver um período de intensas transformações, vendo-se compelidos a reorganizarem-se, com reflexos ao nível das instituições educativas e das práticas curriculares dos docentes que aí exercem funções. As intensas mudanças a nível político, económico e social e a eclosão das novas tecnologias da informação e da comunicação trouxeram consequências para o trabalho docente, gerando novas exigências e veiculando a assunção de novos significados sobre os conteúdos curriculares bem como sobre o desenvolvimento desses conteúdos para os estudantes e vão muito para além da mera transmissão de conhecimentos, mas apontam para a necessidade de melhorar as práticas curriculares nas escolas e, conseqüentemente, a formação dos estudantes desse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A flexibilização curricular, aqui discutida no contexto da reforma portuguesa e brasileira do ensino secundário/médio permite-nos estabelecer aproximações e distanciamentos entre ambas as reformas, no sentido da definição de maior ou menor ofertas formativas a serem selecionadas pelos estudantes, a partir de seus próprios interesses e necessidades. Tem a ver, portanto, com o atendimento das diversidades locais e interesses individuais, implicando em autonomia e em protagonismo dos estudantes desse nível de escolaridade.

No caso da reforma portuguesa, destaque-se que a autonomia curricular conferida às instituições escolares se apoia na crença que as escolas e os professores são construtores e decisores curriculares e não apenas sujeitos implementadores de currículos e de “pacotes curriculares” prontos, imexíveis aos quais devem tão somente colocar em prática, a partir de decisões tomadas fora da escola e sem qualquer discussão com as realidades vivenciadas no chão das escolas e aos interesses dos estudantes e das comunidades que rodeiam a escola.

Assim, a autonomia curricular conferida às escolas e aos seus conselhos pedagógicos, responsáveis pela aprovação das opções curriculares, se articula com a flexibilização curricular uma vez que a partir de componentes curriculares ofertadas pelas escolas e tendo como base uma gama de ofertas de componentes pelos sistemas de ensino, os estudantes podem escolher percursos formativos mais de acordo com seus interesses e necessidades, claro que a partir de uma matriz curricular-base e de uma discussão com os professores e com toda a comunidade educativa sobre as opções curriculares, sobre o que importa aos estudantes aprenderem na escola.

Ao tomar como princípio da Reorganização curricular a Autonomia e Flexibilização Curricular, reconhecendo “os professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar”, o Decreto 55/2018, propõe uma nova visão de currículo, pressupondo que o papel da escola e dos professores não se situe essencialmente no terreno da execução, mas sim nos da decisão e da organização. A democratização das decisões essenciais no interior das escolas, tais como a

concepção e gestão do currículo, tanto no sentido da flexibilização desse currículo como na adequação das ofertas das componentes curriculares, das formas e diversificação das avaliações das aprendizagens e das formas de organização do trabalho escolar e da construção de percursos curriculares em atendimento aos interesses dos estudantes, representa um avanço inestimável e um fator fundamental para as mudanças e para a inovação educativa que tanto se discute atualmente.

No caso da reforma brasileira, os resultados preliminares apontam para os desafios referentes à integração curricular, ao aumento da carga horária, às definições das disciplinas obrigatórias e também à escolha dos itinerários formativos pelos estudantes.

O desafio posto às escolas brasileiras, de ensino médio, de garantir um currículo flexível em que a escolha dos itinerários formativos seja feita pelos alunos e não pelas escolas e redes de ensino, apostando no protagonismo dos estudantes, tal como propalado nos discursos oficiais não parece próximo de se efetivar, pois parece-nos claro que essas decisões ficarão a cargo das redes de ensino e das escolas, dependendo de suas condições reais. Portanto, o discurso de protagonismo dos estudantes, caiu por terra, trazendo frustrações a esses estudantes que deverão se adequar às opções ofertadas pelas redes e pelas escolas. Serão poucas as escolas que ofertarão as diversas áreas de conhecimento para a escolha dos estudantes, sobretudo na maioria dos municípios onde existe apenas uma Escola de Ensino Médio.

Por último, o desafio será sempre o de propiciar condições estruturais para que o dito “Novo Ensino Médio” e que traz de volta princípios “velhos” de reformas antigas não se feche na preparação de jovens para uma formação técnica precária, sem a garantia de acesso a uma educação integral, cidadã e de qualidade social para os estudantes desse nível de ensino.

Toda reforma que prevê novas formas de organização curriculares e, portanto, de práticas educativas perpassa o engajamento e formação contínua dos principais atores sociais nelas envolvidos. Outrossim, pressupõe o aporte financeiro e técnico para subsidiar e apoiar as novas decisões e as novas dinâmicas curriculares, envolvendo, portanto, a criação de condições favoráveis à inovação educativa.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. de L. Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia-Minas Gerais: **Navegando Publicações**, 2019.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: **Edições 70**, 1995.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: **Porto Editora**, 1994
- BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 set. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 02 set. 2018.
- BRASIL. **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: Ensino médio**. Brasília, DF, 2017. 576 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_emaixa_site.pdf. Acesso em 18 abril 2019.
- CORSETTI, B. Análise documental, no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: UNIrevista-Vol.1, nº1:32-46, 2006.
- MITRULIS, E. Ensaio de inovação no Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa nº116:217-244, julho/2002. Disponível In:



<https://www.scielo.br/j/cp/a/r8PZRJBddKVrxxN65CZytRs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26. maio 2020.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: **Cortez**, 1994.

PACHECO, J. A. Inovar para mudar a escola. Coleção Educação e Formação. Porto, Portugal: **Porto Editora**, 2019.