



“Educação para um novo tempo”:
Inovação curricular no contexto do Ensino Médio

Gabriella Howes Langer

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

GABRIELLA HOWES LANGER

**“Educação para um novo tempo”:
inovação curricular no contexto do Ensino Médio**

Porto Alegre

2023

GABRIELLA HOWES LANGER

**“Educação para um novo tempo”:
inovação curricular no contexto do Ensino Médio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof.^a Dra. Laura Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

2023

Dedico este trabalho a minha maior fonte
de inspiração, minha filha Olívia.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e maior agradecimento vai para o meu melhor amigo, namorado, companheiro, educador, marido e pai da minha filha. Sílvia é meu porto seguro, minha maior rede de apoio e incentivo. Obrigada por estar sempre presente.

Agradeço a Laura, minha orientadora, que todas as vezes me acolheu e incentivou. Me ouviu e me ensinou; mesmo com todas as minhas fragilidades teóricas e tecnológicas.

Agradeço, do mesmo modo, às professoras Ana Cristina Ghisleni e Beatriz Tilton, pela leitura comprometida e cuidadosa deste trabalho, quando ainda em fase de qualificação.

Agradeço aos meus pais, que sempre me ensinaram que a maior herança de todas é a educação.

Ao Colégio Israelita Brasileiro, por me desafiar e inquietar sempre como pessoa e profissional.

Ao Janio, pela confiança no meu trabalho e por possibilitar a realização da pesquisa.

Aos meus colegas e professores do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, pela troca e aprendizados ao longo desse percurso formativo.

*A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo.*

Nelson Mandela

RESUMO

Esta dissertação buscou analisar os efeitos do novo currículo do Ensino Médio implantado em uma escola privada de Porto Alegre, a partir da visão dos sujeitos da aprendizagem, isto é, dos estudantes. Para tanto, lançou-se a seguinte pergunta: quais as percepções desses estudantes, principalmente os impactados pelo novo currículo, no que se refere às dimensões tidas como inovadoras da trajetória curricular em questão? Diante deste questionamento, construiu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo considerado um estudo de caso, cujo procedimento de coleta de dados compreendeu um levantamento, feito por meio de questionário online e grupo focal. Mediante a análise dos dados, foram estabelecidas relações entre aspectos quantitativos e qualitativos, e deles emergiram duas categorias de análise: (i) Tradição e inovação e (ii) Educação e mundo do trabalho. Ao articular os resultados ao referencial teórico da investigação, estruturou-se um *dispositivo reflexivo para avaliação curricular*. A escolha pela palavra dispositivo se deu por entendê-lo como instrumento capaz de gerar uma ação, qual seja: a avaliação do currículo em vigência no Ensino Médio do Colégio Israelita.

Palavras-chave: Currículo. Novo Ensino Médio. Inovação curricular.

ABSTRACT

This dissertation sought to analyze the effects of the new High School curriculum implemented in a private school in Porto Alegre, from the point of view of the subjects of learning, that is, the students. To this end, the following question was asked: what are the perceptions of these students, especially those impacted by the new curriculum, with regard to the dimensions considered innovative in the curricular trajectory in question? Faced with this questioning, a qualitative research was built being considered a case study, whose data collection procedure included a survey, carried out through an online questionnaire and a focus group. Through data analysis, relationships were established between quantitative and qualitative aspects, and two categories of analysis emerged: (i) Tradition and innovation and (ii) Education and the world of work. By linking the results to the theoretical framework of the investigation, a reflective device for curriculum evaluation was structured. The choice for the word device was due to understanding it as an instrument capable of generating an action, namely: the evaluation of the curriculum in effect in the High School of Colégio Israelita.

Keywords: Curriculum. New High School. Curriculum innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - "Patificar".....	18
Figura 2 - Mona Lisa.....	49
Figura 3 - Projeto Político Pedagógico: Triple A.....	56
Figura 4 - <i>IR KTANÁ</i>	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os conteúdos estudados foram todos relevantes.....	71
Gráfico 2 – Os conteúdos estabeleciam conexão com a vida real.....	72
Gráfico 3 – As aulas eram, em sua maioria, expositivas.....	73
Gráfico 4 – As aulas se valiam, em sua maioria, de recursos tecnológicos.....	74
Gráfico 5 – A resolução de problemas complexos era proposta frequentemente Pelos professores.....	74
Gráfico 6 – Atividades projetuais eram propostas frequentemente pelos professores.....	75
Gráfico 7 – Atividades colaborativas eram propostas frequentemente pelos professores.....	75
Gráfico 8 – O Colégio Israelita acolhe a diversidade.....	77
Gráfico 9 – Os conteúdos serviram de preparação ao mercado de trabalho.....	79
Gráfico 10 – O que você pretende fazer após concluir o Ensino Médio?.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese sobre as teorias curriculares.....	21
Quadro 2 - Síntese das Políticas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	29
Quadro 3 - Passo a passo de um Grupo Focal segundo Dal'Igna (2012).....	54
Quadro 4 - Novo Currículo do Ensino Médio do Colégio Israelita Brasileiro.....	60
Quadro 5 - Etapas do processo de coleta de dados.....	62
Quadro 6 - Planejamento do Grupo Focal.....	64
Quadro 7 - Quadro comparativo: Minha Pesquisa X Pesquisa Rede Marista.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Minhas escolhas, minha história	9
1.2 Tema	12
1.3 Delimitação do tema.....	13
1.4 Problema	13
1.5 Objetivos	13
1.5.1 Objetivo geral	13
1.5.2 Objetivos específicos.....	14
1.6 Justificativa.....	14
2 CURRÍCULO E GESTÃO EDUCACIONAL	18
2.1 Um olhar sobre os estudos do currículo.....	18
2.1.1 Teorias curriculares	20
2.1.2 Currículo como documento de identidade	23
2.2 Gestão do currículo na escola	25
3 IDENTIDADES DO NOVO ENSINO MÉDIO	28
3.1 Políticas curriculares para o Ensino Médio	28
3.2 A emergência do Novo Ensino Médio: a que demandas atende? A que identidades corresponde?.....	32
3.3 Identidades de um currículo inovador.....	37
4 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS	43
5 METODOLOGIA	51
5.1 Abordagem, procedimentos e técnicas de pesquisa	51
5.2 Contexto da pesquisa	55
6 ANÁLISE DOS DADOS	62
6.1 Tradição e Inovação	67
6.2 Educação e Mundo do Trabalho	79
6.3 Proposta de intervenção: Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular	83
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE	102

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento brevemente minha trajetória pessoal e profissional, buscando refletir seus entrelaçamentos com o meu propósito de vida: o trabalho com educação. A partir desse relato, pretendo tornar mais claro o caminho que me levou ao problema de pesquisa, bem como os objetivos dele derivados e a justificativa de sua relevância no contexto do Mestrado em Gestão Educacional.

1.1 Minhas escolhas, minha história

Desde quando recordo da pergunta: “o que vais ser quando crescer?”, sempre me enxerguei trabalhando em escolas. Minha mãe foi professora do Estado do Rio Grande do Sul por 26 anos. Iniciou e terminou sua carreira na mesma instituição, ao final exercendo o papel de diretora. Dedicada, foi uma pessoa marcante na vida de seus alunos e da comunidade escolar. Meu pai, por precisar trabalhar desde os 14 anos, não teve possibilidade de estudar quando jovem, mas sempre soube que esse era o caminho para um futuro mais próspero e de realizações. Finalizou seus estudos com mais idade, sendo aluno de um curso supletivo.

Em nossa família, tanto minha mãe quanto meu pai apontaram como valor essencial a dedicação aos estudos. Eles nos diziam: “a educação é a melhor herança que deixaremos para vocês”. Minha irmã e eu estudamos no Instituto de Educação Flores da Cunha (à época, escola estadual referência em Porto Alegre/RS). A partir da 7ª série, em razão de uma boa oportunidade de emprego do meu pai, tivemos uma ascensão econômica e passei a estudar em uma escola privada. Nela, aproveitei todas as oportunidades oferecidas: grupo de jovens, grêmio estudantil, representação de turma e equipe esportivas. A extensão da minha casa era a escola. E o conjunto dessas experiências atuou, significativamente, na edificação da minha personalidade, marcou minha história e me possibilitou entender o significado da educação.

Ao prestar vestibular, meus pais não me permitiram escolher a licenciatura em Pedagogia, em função da desvalorização da profissão (minha mãe “viveu na pele” essa experiência). Após diversas conversas com eles e, também, com professores e profissionais que me acompanharam no Ensino Médio, optei por fazer a faculdade de Psicologia.

Ingressei na graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) em julho de 2003. Na universidade, tive a oportunidade de participar do processo seletivo de um intercâmbio internacional, chamado Projeto Rondon. Foi uma seleção exaustiva. A primeira fase teve 500 candidatos e contou com dinâmicas de grupo, apresentações e elaboração de projetos. Ao final desse processo, foram escolhidas apenas nove pessoas, e eu era uma delas.

O projeto tinha uma parceria com a ONG canadense *Jeunesse Canada Monde/Canada World Youth*. Durante este intercâmbio, morei em Gramado/RS durante três meses, onde trabalhei com crianças em um projeto da prefeitura denominado SAPECA, no Serviço de Atendimento Social Escolar (SASE). Nos três meses seguintes, participei de um projeto voluntário em uma clínica geriátrica na cidade de Buckingham (hoje chamada de Gatineau), na província de Quebec/CA.

Ao retornar para a universidade em 2005, comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC), coordenado pelo professor Jorge Sarriera: foi o início do meu interesse pelo mundo acadêmico. Neste mesmo ano, fui destaque no XVII Salão de Iniciação Científica da PUCRS, com o trabalho intitulado: "Como os adolescentes de classe popular utilizam seu tempo livre?".

Desde a época de colégio, participava de grupo de jovens e realizava trabalhos voluntários ligados à educação, ajudando crianças no contraturno para a realização de seus temas. O desejo de fazer um trabalho voluntário fora do Brasil sempre foi um sonho. Em 2006, passei o ano na Praia do Bilene, em Moçambique, sendo professora de Língua Inglesa dos 6º e 7º anos da Escola Marista do Bilene. Essa experiência traz marcas até hoje em minha vida pessoal e profissional. A realidade com a qual tive contato me apresentou a "mais simples" versão de ser humano. Aprendi que a conexão com ou outro não precisa de nada além da vontade de estar junto, de estar por perto. Aprendi que humildade é uma das características mais valiosas que uma pessoa pode ter, ao mesmo tempo em que o preconceito é uma das piores delas. Por fim, aprendi que não há pessoa que saiba mais ou menos, mas que os saberes constituídos por cada uma são sempre importantes, ao tomarmos como referencial seu cotidiano e suas vivências.

Ao retornar para o Brasil em 2007, o professor Jorge Sarriera havia saído da PUCRS e se vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição que me permitiu retornar ao GPPC. O grupo já estava em uma etapa mais

adiantada da pesquisa. Naquele momento, tivemos a oportunidade de realizar pesquisa de campo, desenvolver um programa de intervenção com adolescentes e apresentar diversos trabalhos científicos, além de termos trabalhado na organização de um evento muito importante para o campo da Psicologia Comunitária: o 2º *International Conference on Community Psychology*, em 2008, que teve lugar na cidade de Gramado/RS.

No meu último ano de faculdade, realizei meu segundo estágio obrigatório no Colégio Israelita Brasileiro (CIB), na área de Psicologia Escolar. Lá, desenvolvi atividades junto a alunos e professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Este foi, sem dúvida, o trabalho no qual me senti mais realizada durante minha formação em nível superior. Definitivamente, a escola era o lugar onde eu queria estar. E foi ao término desse estágio que voltou à tona meu sentimento de menina: de trabalhar em escolas, de trabalhar com educação. No contexto da Psicologia, meu chão era a Psicologia Escolar.

Antes mesmo de formada, em 2009, fui contratada pelo Colégio Marista Rosário, para acompanhar os grupos de jovens da instituição e participar das formações junto aos professores. Trabalhava com atividades que desenvolviam as habilidades sociais dos alunos. Já com o grupo de professores, as formações das quais participava estavam mais vinculadas aos aspectos confessionais da escola.

Em outubro de 2012, fui convidada para participar da seleção para a vaga de Coordenadora Educacional do Colégio Israelita Brasileiro. Minha antiga supervisora entraria em licença maternidade. Fui selecionada e passei a trabalhar de forma integral na escola. Na instituição, me constituí como profissional e (re)encontrei, novamente, o prazer de trabalhar com Psicologia Escolar. Após dois anos exercendo a função, senti necessidade de buscar conhecimentos em gestão. Em 2015, iniciei a especialização em Gestão de Equipe e Liderança na PUCRS. Na formação, aprimorei e ampliei meus conhecimentos na área, sentindo-me mais segura para conduzir e desenvolver ações junto ao grupo de professores com o qual trabalhava.

Por opção pessoal, no início de 2016, encerrei meu trabalho no Israelita e passei a trabalhar no Colégio Monteiro Lobato, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II. Na escola, além de desenvolver atividades ligadas à Psicologia Escolar, também passei pela experiência de trabalhar questões pedagógicas relacionadas ao currículo e ao projeto de intercâmbio da instituição.

No segundo ano da especialização, em 2016, elaborei meu trabalho de conclusão, cujo tema foi as competências docentes, com foco na atuação do professor que trabalha com a Educação 3.0¹. Desenvolvi uma matriz que descreve as competências necessárias a esse professor. O material foi resultado de um grupo focal realizado com os então integrantes da coordenação do Colégio Monteiro Lobato.

Em 2021, retorno ao Colégio Israelita para trabalhar com o Ensino Médio. Esta etapa, hoje, encontra-se organizada em uma temporalidade semestral, tendo seu currículo personalizado, dentro das possibilidades, para ir ao encontro das necessidades dos alunos e, igualmente, dos pressupostos de uma formação integral.

Em linhas gerais, compreendo o currículo como um caminho a ser percorrido, sendo o “campo de atuação” entre estudante o professor. Como psicóloga, entendo que o caminho entre o terapeuta e o paciente é o setting terapêutico, onde tudo acontece: um lugar que é de um e é do outro, e é nessa relação que cada um se transforma. Analogamente, penso que o currículo, de alguma forma, é um pouco assim também. A partir dele, professor e aluno se relacionam e se transformam: é o lugar, o caminho a ser percorrido, conjuntamente, a cada ano, em cada componente curricular.

Aproximar esse percurso, o currículo, das necessidades do aluno e das demandas educacionais, mediante estratégias ditas inovadoras, é o que me proponho a investigar. Acredito que a Psicologia, a escuta atenta e o conhecimento sobre os jovens possam me auxiliar, enquanto diferentes perspectivas, na abordagem de um tema basilar para a educação: o currículo. Do mesmo modo, serão mobilizados estudos curriculares, bem como sobre as relações entre inovação e educação.

1.2 Tema

A inovação curricular vem ganhando relevância e, inclusive, uma certa constância enquanto temática no âmbito das instituições de ensino, sejam elas de Educação Básica ou Superior. A recorrência se deve, entre outros aspectos, às diferentes demandas advindas da contemporaneidade. No contexto do Ensino Médio,

¹ Denominada educação 3.0 ou escola 3.0 pelo mercado, trata-se de uma nomenclatura atribuída ao que se entende como uma vertente educacional, cujo modelo de ensino compreende as limitações de aprendizagem dos alunos e busca na tecnologia alternativas para suprir a necessidade de diferentes perfis de pessoas.

em especial, essas demandas se constituíram como uma das justificativas para a implantação do chamado Novo Ensino Médio. E é diante deste cenário que a pesquisa se propõe a lançar um olhar para a inovação curricular nesta etapa específica de ensino.

1.3 Delimitação do tema

O estudo pretende analisar efeitos do novo currículo do Ensino Médio implantado em uma escola privada de Porto Alegre, comparando-o ao antigo currículo, a partir da visão dos sujeitos da aprendizagem, isto é, dos estudantes.

1.4 Problema

Ao levar-se em conta que a relação entre inovação curricular e Ensino Médio se configura, hoje, como imperativo no contexto escolar, em especial a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura desta etapa da Educação Básica, a investigação pretende reunir impressões de estudantes de uma escola particular de Porto Alegre sobre o antigo e, em especial, sobre o novo currículo do Ensino Médio. Para tanto, lança a seguinte pergunta: **quais as percepções dos estudantes, principalmente aqueles impactados pelo novo currículo, no que se refere às dimensões tidas como inovadoras da trajetória curricular em questão?**

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivos

Reunir subsídios para a avaliação de um currículo de Ensino Médio recém implantado, cujo pressuposto é a “educação para um novo tempo”, a partir da visão dos estudantes.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) abordar diferentes estudos de currículo, privilegiando sua compreensão enquanto “documento de identidade”;
- b) identificar rupturas e continuidades na etapa do Ensino Médio, em especial no que diz respeito às suas políticas curriculares;
- c) discutir aspectos ligados às juventudes contemporâneas, buscando relacionar a mudança de perfil dos estudantes à suposta necessidade de novos arranjos curriculares no Ensino Médio;
- d) apresentar o modo como uma escola particular de Porto Alegre se apropria das atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
- e) compreender a percepção de estudantes em relação ao antigo e, em especial, ao novo currículo do Ensino Médio dessa mesma escola;
- f) propor reflexões que subsidiem a avaliação do currículo em vigência.

1.6 Justificativa

Os estudos de currículo passaram a ser realizados de forma significativa a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, onde educadores começaram a estudar sistematicamente problemas e questões curriculares. A finalidade desses estudiosos era de planejar as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desvirtuassem da intenção proposta (MOREIRA; TADEU, 2013). São notórias, porém, as mudanças e diferentes abordagens nesses estudos. Atualmente, eles já não se encontram atrelados apenas à perspectiva do estudante, mas, igualmente, à qualidade do ensino, à formação de professores e à cultura escolar (SACRISTÁN, 2017).

No entanto, apesar da ampliação de ênfases, para Silva (2021, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Independentemente de qual o lugar, a sociedade, a posição política que se tenha, sabemos que estabelecer um currículo é escolher o que fica dentro e o que fica de fora. A seleção dos conteúdos a partir do universo de conhecimentos tem, pois, como resultado o currículo (SILVA, 2021).

Essa seleção, por sua vez, não diz respeito apenas à organização de conteúdos a serem aprendidos na escola. Há uma intencionalidade em transmitir questões importantes, dentre elas: relações de poder, visões sociais e imparcialidade (MOREIRA; TADEU, 2013). Além disso, os autores destacam que “o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14).

Frente à demanda da ampliação de aprendizagens na escola, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definiu, em seu relatório denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, os pilares da Educação para século XXI. Nele, foram destacadas as aprendizagens consideradas essenciais para que crianças e jovens se desenvolvam cognitivamente e socialmente. São elas: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a conviver; e (4) aprender a ser (DELORS, 1998).

Nessa direção, as escolas têm sido convocadas a olhar para o seu currículo e adequá-lo às demandas apontadas, com o intuito de sistematizar o conhecimento e, também, de considerar e valorizar a vivência dos alunos no repertório escolar. Outro documento da UNESCO² que evidencia essa mudança se intitula: “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”. Na publicação, é apontado que:

[...] para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008, p.10).

No que se refere à perspectiva de ampliação do repertório em ambiente escolar, Carbonell (2016, p. 5) aponta que “a relação da escola com a vida é uma das premissas de todos os projetos inovadores”. A ideia de inovação, por sua vez, tem se mostrado como uma das “palavras de ordem” na sociedade contemporânea. O

² Não se pretende, aqui, lançar um olhar aprofundado sobre contextos e repercussões de documentos e ações da UNESCO nas políticas curriculares brasileiras. No entanto, sua menção se faz importante, na medida em que ela exerce um papel fundamental no redimensionamento da organização escolar no cenário político, econômico e social contemporâneo do nosso país.

discurso em torno do tema passou a ganhar uma dimensão significativamente mais ampla e persistente nas últimas décadas (LÓPEZ-RUIZ, 2007).

Ao adentrarmos no tema da inovação na educação propriamente dito, trago aqui a ressalva de Demo (2010, p. 861): “inovar a educação é promessa eterna, porque – segundo se crê – educação é uma das fontes principais de mudança, com o toque ulterior de ser mudança apropriada, aquela mais bem feita”. Assim sendo, a relação estabelecida entre inovação e educação, embora tenha se fortalecido nas últimas décadas (ou talvez apenas assumido uma nova roupagem), não pode ser compreendida como um “fato novo”, ao tomarmos como referência a noção de educação enquanto propulsora de mudança. A inovação na educação, portanto, em uma acepção mais abrangente, estaria vinculada à ideia mesma de esperança.

No entanto, ainda que façamos essa ressalva, é inegável o consenso, no âmbito da gestão escolar, de que a costura realizada entre mudança e inovação tem sido pautada, exaustivamente, nas escolas, sobretudo no que diz respeito às estruturas curriculares. Sobre isso, Silva (2016, p. 161) complementa, ao afirmar que:

cumprе explicitar que a preocupação em estabelecer os conhecimentos a serem ensinados nas instituições escolares perfaz a própria constituição da modernidade pedagógica. Ao longo do tempo, foram inúmeros os critérios e procedimentos recomendados para esta tarefa, ora dimensionados nas questões de utilidade pública, ora situações na perspectiva do bom cristão, do cidadão esclarecido ou no privilégio das maneiras discretas e gentis.

Não se pode desconsiderar o conjunto de mudanças ocorridas na instituição escolar desde seus primórdios. Pensar na educação brasileira em seu princípio é nos remetermos aos padres jesuítas e seus ensinamentos (catequização) aos indígenas, passando pela constituição da escola como espaço de ensinar um ofício e chegando, por fim, ao tipo de organização escolar mais próximo ao que se tem hoje. A partir das rupturas históricas, as escolas são reorganizadas. Em relação a este aspecto, Sacristán (2017, p. 10) aponta:

É preciso, em nosso contexto, um novo referencial de política curricular para liberar no sistema educativo as forças criadoras, principalmente numa etapa histórica na qual as escolas e um professorado jovem precisam de adaptações a um mundo que deixe cada vez mais obsoletas as velhas proposições escolares e na qual as instituições educativas ganham cada vez mais o papel de transmitir um currículo oculto, quando o cultural compete em grande desvantagem com os novos meios e estímulos nas sociedades desenvolvidas.

A nova realidade exige, pois, uma nova escola, na medida em que a velocidade das mudanças aumenta exponencialmente. Com diversas ferramentas a seu dispor para aprender e compartilhar, os jovens das novas gerações estão cada vez mais demandando da escola outras posturas, aprendizagens e metodologias. Nesse sentido, o currículo não poderia estar de fora dessa nova (re)organização.

2 CURRÍCULO E GESTÃO EDUCACIONAL

2.1 Um olhar sobre os estudos do currículo

Figura 1 - “Patificar”



Fonte: Tira publicada na fanpage da personagem em 20 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/1291925287519441:0>>

O currículo tem um papel central na dinâmica escolar. Ele atinge de forma direta a formação de dois importantes públicos da escola: estudantes e professores. Sacristán (2017, p. 16) nos diz que “o currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo entre os agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele e professores que o modelam”. Não por acaso, na introdução do trabalho, fiz a analogia entre currículo e setting terapêutico, pois compreendo ambos como um espaço que é de um e de outro (professor e estudante, ou, no campo da Psicologia, terapeuta e paciente), no qual cada um se transforma.

É importante notar que esse “espaço”, ou seja, o currículo, passa a ser necessário mediante o surgimento da escolarização em massa, na medida em que se faz necessária a padronização do conhecimento a ser ensinado. As exigências do conteúdo deveriam, assim, estar alinhadas no contexto das instituições de ensino. A escola, nesse período, considera o currículo como manobra de controle social, cabendo a esse documento estabelecer valores, condutas e hábitos adequados (MOREIRA; TADEU, 2013).

Ainda são muitos os problemas que afetam o sistema educativo e muitas das preocupações mais relevantes no campo da educação têm concomitâncias mais ou menos diretas e explícitas com a problemática curricular (SACRISTÁN, 2017). As instituições de ensino adotam uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura que se concretiza precisamente no currículo que transmite (idem). Frente a essa

circunstância é que a literatura tem conferido a dimensão seletiva do currículo, na medida em que ele “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2021, p. 15). E é por isso que podemos entendê-lo como uma produção cultural.

Desde o início, o conceito de currículo está atrelado à ideia de seleção de conteúdos e de sequência na classificação dos conceitos. Este documento será composto por aquilo que foi escolhido, elegido e será coberto pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013). Segundo Sacristán, “a partir de tudo o que sabemos e de que, *a priori*, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (p. 17; grifo do autor). Em seu artigo “Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares”, publicado em 2006, Pacheco esclarece que

o percurso constitutivo do Currículo é o conhecimento, alfa e ómega da escola. Desde a interrogação clássica de Spencer, formulada em 1861 – qual é o conhecimento mais valioso? – até aos dias de hoje, o conhecimento está em discussão, mais ainda quando os resultados escolares não correspondem às expectativas sociais, originando uma tensão entre defensores de perspectivas diferentes, que se centram ora nos conteúdos e resultados, ora na pessoa e sociedade/cultura (p. 256).

O interesse pelos problemas relacionados ao currículo é uma consequência da consciência de que é por meio dele que se concretizam as funções da escola (SACRISTÁN, 2017). As instituições de ensino, por sua vez, vêm sendo intimadas, cada vez mais, a repensar seu papel diante das transformações do mundo. Frente a este cenário, Libâneo (2018) alerta que o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, abalam a organização da escola, reverberando, conseqüentemente, na organização curricular. Isso, no entanto, não se configuraria em uma “novidade”, ao levarmos em conta que o currículo enquanto produção cultural, é produto da história.

2.1.1 Teorias curriculares

A prática curricular em um determinado tempo está relacionada com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo em um sistema educativo específico (SACRISTÁN, 2017). Em 1918, a partir da publicação do livro *The curriculum* (1918), de John Franklin Bobbit, iniciam-se as indagações acerca dos objetivos da escolarização em massa. De acordo com Moreira (2021, p. 22), passa-se a questionar se “a educação deve formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população”? Segundo Bobbit, o modelo de sua teoria voltava-se a um currículo que tinha como resultado a eficiência, com o objetivo de funcionar como uma empresa, voltado às questões da economia (MOREIRA, 2021).

As teorias tradicionais do currículo, também denominadas tecnicistas, foram inspiradas nos princípios de desenvolvimento e administração científica e tinham como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para tornar o currículo da escola eficiente, na medida em que ele transformaria os estudantes em trabalhadores qualificados. De modo geral, esse modelo está centrado em questões técnicas e é baseado em uma perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Assim, pode-se dizer que as teorias tradicionais colocam o currículo nos moldes do sistema capitalista.

As chamadas teorias críticas, por sua vez, começam a trazer à tona a questão da organização social, questionando o *status quo*. Moreira destaca que “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical: (...) o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (2021, p. 30). Nesse sentido, pode-se dizer que a vertente crítica argumenta que não existe uma teoria neutra, já que qualquer teoria, invariavelmente, está baseada em relações de poder. Silva (2021) completa aquela que seria a principal contribuição das teorias críticas, ao enfatizar que elas emergem como uma nova forma de “conceptualização”, como um “movimento” que critica a concepção tecnicista de currículo pensada pelos primeiros pesquisadores da área.

Já as teorias pós-críticas recebem esse nome por se configurarem como um aprofundamento das teorias críticas, adentrando na discussão sobre currículo e

desigualdade social, feminismos, gênero, etc. Desse modo, as teorias pós-críticas problematizam o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2010).

Sob a lente das teorias pós-críticas, o currículo passa a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo este uma questão de perspectiva histórica; ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares. Assim sendo, as teorias pós-críticas do currículo colocam em evidência questões de ordem pós-estruturalista, reivindicando o lugar dos saberes, dos grupos e das identidades marginalizadas, desnaturalizando saberes hegemônicos tradicionalmente materializados no currículo.

Como forma de organizar essa breve apresentação, propus um quadro-síntese, a partir das ênfases trazidas pelas teorias curriculares. O objetivo, porém, não é circunscrevê-las aos autores mencionados e tampouco à concepção descrita, mas termos um quadro que sirva como uma grade de inteligibilidade para, na medida em que nos posicionamos frente a uma ou outra noção de currículo, saibamos não apenas ao que estamos nos referindo, mas, principalmente, àquilo que nos distancia de uma ou outra concepção.

Quadro 1 – Síntese sobre as teorias curriculares

Abordagem	Autores	Concepção de currículo
Teorias tradicionais	John Franklin Bobbit Ralph Tyler	“As teorias tradicionais, ao aceitar, mais facilmente o <i>status quo</i> , os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (SILVA, 2021, p. 16).
Teorias críticas	Paulo Freire Michael Apple	“Currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da sociedade” (GESSER, 2002, p. 77)
Teorias pós-críticas	Antonio Flavio Moreira Tomaz Tadeu da Silva	De acordo com Silva (2021), as teorias pós-críticas são mais problematizadoras que as teorias críticas no que se refere aos processos de dominação social, discutindo aspectos da dominação e opressão outrora apagadas, tais

		como nas relações de poder materializadas na distinção social, econômica, étnica, cultural, de gênero e de sexualidade.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, ao identificarmos de que teoria do currículo falamos, podemos compreender o enfoque dos temas, os conceitos e conhecimentos mobilizados. A eleição do que é ensinado e o modo como isso é organizado podem ser explicados, de algum modo, mediante a teoria curricular em que estão embasados. Entretanto, para além da teoria, é possível observar diferentes tipos de currículos operacionalizados no cotidiano das escolas. Libâneo et al (2012) referem que há, pelo menos, três formas de manifestação do documento: currículo formal, currículo real e currículo oculto.

O currículo formal é aquele expresso nas diretrizes curriculares, nos conteúdos previstos para as áreas. Um exemplo são os Parâmetros Nacionais Curriculares (PNE), já em desuso, e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – atual documento normativo, referência para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil.

O currículo real, por sua vez, diz respeito ao da vida “de verdade”; é o da sala de aula, aquele que está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Podemos citar como exemplo os planos de ensino elaborados pelos professores. Por fim, o currículo oculto é aquele relacionado com as influências que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Esse currículo representa o que os estudantes aprendem na informalidade, na espontaneidade da convivência escolar.

Sacristán (2013) corrobora a reflexão, ao destacar que a aprendizagem na escola é diferente da aprendizagem em outros espaços, pois há uma natureza construída dentro do conhecimento escolar. Sobre isso, o autor aponta:

Todos sabem que não é a mesma coisa aprender sobre um tema fora ou dentro do contexto escolar. Portanto, quando se faz a crítica da cultura escolar, é preciso que ela se dirija às formas escolares do conhecimento; e, quando se propõe um projeto de cultura para a escolaridade, não devemos avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez traduzido em conhecimento escolar. A existência desse conhecimento é uma realidade determinada pelo contexto escolar instituído (p. 21).

Ao elaborarmos o currículo, estamos delineando, pois, como se dará a concretização das funções da instituição escolar em um determinado tempo histórico e social (SACRISTÁN, 2017). Silva (2018) complementa, na medida em que compreende o currículo como produto de uma seleção cultural e indica que a eleição dos conceitos a serem trabalhados pode ser entendida como “forma histórica e cultural, atendendo às condições sociais de um determinado tempo, bem como às contingências derivadas das culturas escolares” (SILVA, 2018, p. 519).

É preciso em nosso contexto, um novo referencial de política curricular para liberar no sistema educativo as forças criadoras, principalmente numa etapa histórica na qual as escolas e um professorado jovem precisam de adaptações a um mundo que deixa cada vez mais obsoletas as velhas proposições escolares e na qual instituições educativas ganham cada vez mais o papel de transmitir o currículo *oculto*, quando o *cultural* compete em grande desvantagem com os novos meios e estímulos nas sociedades desenvolvidas (SACRISTÁN, 2017, p. 10, grifos do autor).

É incompreensível pensar em renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco processos educativos sem conteúdos de cultura (SACRISTÁN, 2017). Em um mundo como o que vivemos, no qual a incerteza do futuro impera no dia-a-dia, faz-se necessário repensar a sala de aula – talvez hoje de uma outra maneira. E pensar este espaço significa, necessariamente, pensar o planejamento, pensar o currículo. Precisamos de um plano de voo para dar conta desse novo mundo, dessa nova realidade.

2.1.2 Currículo como documento de identidade

A análise do currículo evidencia sua função estrutural e basilar da sala de aula. Segundo Arroyo (2013), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (p. 13). É preciso estarmos cientes, porém, de que os objetivos educacionais não estão delimitados exclusivamente pela aprendizagem dos conteúdos disciplinares e normatizados. A dinâmica escolar é orgânica. Sobre isso, Sacristán reforça:

a importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a *expressão do projeto cultural e educacional* que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (2013, p. 13, grifos nossos).

A educação secundária, principalmente, precisa preparar seus estudantes para um mundo com rápidas transformações. O documento “Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades” (UNESCO, 2003) salienta as mudanças referentes às políticas educacionais, ao enfatizar o quanto a aprendizagem passa a ser tornar uma questão permanente na vida dos jovens.

[...] o desejo de aprender em regime contínuo, como imperativo de sobrevivência num mundo em rápida evolução, implica que teremos de flexibilizar a rigidez no tempo e no espaço que tem caracterizado o nosso processo de educação atual (UNESCO, 2003, p. 28).

Ainda nessa perspectiva, outro documento que busca apresentar orientações é intitulado “Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade” (UNESCO/MEC, 2012). Nele, aponta-se a importância de se desenvolver a diversificação nos currículos desta etapa de ensino.

Estimular alternativas de currículos concebidos com flexibilidade e com ênfases e percursos variados que permitam itinerários formativos diversificados, para melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos (UNESCO/MEC, 2012, p. 22).

De acordo com Sfredo e Silva (2016), a necessidade de flexibilizar o currículo contribui para que a educação dê resposta à diversidade de necessidades dos indivíduos e contextos. Evidencia-se, portanto, a proposta da necessidade de construção de trajetórias formativas diversificadas, com o objetivo de dar conta das mais variadas necessidades dos estudantes.

Silva (2014), por outro lado, define a flexibilização do currículo como preceitos de customização curricular. Tais dispositivos são marcados pelo surgimento de um currículo que contemple a construção de itinerários de formação diversificados, que permitam aos estudantes orientar sua trajetória com base nas demandas de um mercado em constante transformação e competitivo. É nesse sentido que podemos compreender o currículo enquanto “documento de identidade”, uma vez que sua organização sempre diz respeito à “identidade” de um certo tempo e um certo lugar. Afinal, nem sempre nossa sociedade esteve caracterizada por transformações, que ocorrem em velocidade vertiginosa, e por uma competição tão acirrada. Silva evoca as teorias dos currículos para ajudar a compreender essa “lógica”:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram que de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2021, p. 147).

Pensar o currículo nesta perspectiva significa, pois, pensar o conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados na sociedade, que contribuem para as construções das identidades sociais e culturais. Este documento, o currículo, carrega marcas das relações sociais e de poder: assim sendo, ele é capitalista, reproduz culturas sociais e é, portanto, ideológico (SILVA, 2021). O autor ainda afirma que “o currículo é, em suma, um território político” (p. 148).

Moreira e Candau (2008) nos dirão, ainda, que se trata de um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Isso porque o currículo se constitui como documento de identidade da escola e como espaço de significação do jovem.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2021, p. 150).

Foi a partir desta ótica que olhei para o currículo, objeto de análise da dissertação, ao entendê-lo como produto do seu tempo e, portanto, como um documento que carrega as marcas da nossa época. Nesse sentido, entendo que não podemos deixar de lançar luz sobre as atuais políticas curriculares nacionais, em especial as voltadas para o Ensino Médio. Antes, porém, de fazer este movimento, no capítulo à continuação, proponho uma breve reflexão sobre o papel da gestão escolar na contextualização e implementação dessas políticas, bem como na gestão do currículo propriamente dita.

2.2 Gestão do currículo na escola

A gestão educacional é uma área fundamental no campo do currículo, pois é responsável pela gestão dos processos de escolha dos objetivos educacionais, conteúdos a serem ensinados, métodos de ensino e estratégias de avaliação

utilizadas nas escolas. Através da gestão do currículo, é possível garantir o acompanhamento de uma formação de qualidade, promovendo o desenvolvimento pleno dos estudantes e preparando-os, neste momento, para os desafios do século XXI.

Heloísa Lück (2015, p. 35) apresenta um conceito de gestão educacional, cuja ideia me parece bastante completa:

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processo e resultados).

Delors (1999), há mais de 20 anos, já apontava que necessitamos de um salto de qualidade na educação. Esse salto passa, entre outros aspectos, por mudanças significativas não apenas das práticas pedagógicas, mas de concepções orientadoras das mesmas, de modo a superar o ensino conteudista. Deve estar centrado na aquisição de conhecimentos, voltados para a promoção do desenvolvimento do potencial humano e, tendo em visto a agenda atual, de competências, caracterizando um processo de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Assim, com as constantes mudanças ocorridas nos sistemas de ensino, a institucionalização da democracia ora refletida sob as diferentes formas de gestão, passa a ser um aspecto relevante para aprimorar a qualidade e a eficiência na educação (ANDRADE, 2004). Com base nessas reflexões, considera-se que a gestão escolar se configura como importante instrumento capaz de contribuir e influenciar positivamente no funcionamento geral da escola e no desenvolvimento dos alunos e, em especial, do currículo escolar.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a implementação das diretrizes curriculares é um desafio enfrentado pela maioria das escolas. Dentre os desafios, está o de garantir que as políticas educacionais sejam colocadas em prática de maneira efetiva, considerando as especificidades locais e promovendo a participação de todos os envolvidos no processo educativo (APPLE, 2013; GOODSON, 2017).

Conforme destacado, o currículo precisa ser flexível e atualizado, de modo a atender às demandas da sociedade em constante transformação. Assim, para além da implementação das diretrizes propriamente dita, a gestão do currículo, deve ser capaz de adaptar-se a novas necessidades e incorporar inovações pedagógicas, garantindo uma formação integral e preparando os alunos para os desafios do futuro (HARGREAVES, 2018; SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000).

A gestão do currículo na escola desempenha, pois, um papel fundamental na promoção de uma educação de qualidade. Por meio da definição de objetivos educacionais claros, seleção e organização adequada dos conteúdos, adoção de metodologias de ensino eficazes e avaliação formativa, busca-se garantir uma formação integral e preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Sobre essa gestão, Libâneo (2015, p. 128) aponta:

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular, nestes termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores. Atente-se que o projeto-curricular não pode ser confundido com a organização escolar nem substitui a gestão. São duas coisas diferentes. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão.

De acordo com Albuquerque, Silva e Silva (2018) ao voltarmos nossa atenção à gestão democrática e à gestão do currículo, percebe-se que se trata de um projeto de gestão inconcluso e inacabado, na medida em que as estruturas curriculares estão e estarão em movimento, ajustando-se às demandas sociais e culturais e demandando sempre serem repensadas e reelaboradas. No capítulo que segue, procuro, justamente, trazer elementos para a compreensão de como, hoje, as identidades do Novo Ensino Médio dizem sobre as demandas sociais e culturais do nosso tempo.

4 IDENTIDADES DO NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 Políticas curriculares para o Ensino Médio

A educação é composta por diversos fatores externos aos quais as instituições escolares têm algum poder sobre. Podemos citar como exemplo as políticas educacionais (nacionais ou internacionais) que orientam o trabalho da escola. Segundo Akkari (2011), uma política educacional é “um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p. 12). O mesmo autor acrescenta, ainda, como mais um dos objetivos das políticas educacionais, o fornecimento de subsídios para o debate sobre educação.

Outro fator externo que pode ser considerado como interferência no processo de ensino e aprendizagem são as políticas curriculares. No que podemos chamar de “começo” do Ensino Médio no Brasil, na década de 1930, foi estabelecido um currículo para essa etapa de ensino, mediante a Reforma Francisco Campos. A partir dela, tivemos a modernização do ensino secundário brasileiro, com uma série de medidas, entre elas o aumento do número de anos do curso secundário e a seriação do currículo (DALLABRIDA, 2009).

A partir da Reforma citada, tivemos diversas outras reestruturações em nível nacional. Graças à Reforma de Capanema, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário no Brasil (1942), inicia-se a discussão sobre o princípio de equivalência entre cursos secundários e curso técnicos. Ademais, buscou-se garantir aos jovens o direito de seguir seus estudos nas universidades (GOODSON, 2018). A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961.

Em 1996, a partir da Lei 9.394, temos a atualização da LDB. Essa Lei normatiza o que vigora na organização desta etapa da Educação Básica, atribuindo três anos de Ensino Médio, além de, em linhas gerais:

- * a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental;
- * a preparação básica para o trabalho e;
- * o aprimoramento da formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Em 1998, há o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998). A partir disso, nota-se uma mudança nos princípios organizacionais desta etapa, que passam a ser guiados pelos conceitos de competência e técnica, culminando na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Já em 2008, temos a publicação de outros documentos curriculares oficiais, denominados: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2008). Dando continuidade ao percurso de reformas, tendo como foco o Ensino Médio, destaca-se, ainda, a Emenda Constitucional n.59/2009, que estabelece a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos e a reorganização curricular a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

A última atualização da política curricular nacional para a etapa foi a Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu uma mudança em sua estrutura, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais. Além disso, a Reforma propõe uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla as competências e conteúdos previstos na BNCC e a oferta de diferentes possibilidades de trajetórias aos estudantes: os chamados itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A seguir, compartilho um quadro que procura distribuir, temporalmente, as reformas e mudanças descritas até aqui.

Quadro 2 - Síntese das Políticas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Ano	Política	Objetivo
1930	Reforma Francisco Campos	Modernizou o currículo: aumento do número de anos do curso secundário e a seriação do currículo
1942	Reforma de Capanema	Buscou o princípio de equivalência entre cursos secundários e curso técnicos
1996	Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar para o mundo trabalho e aprimorar a formação

		ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Definir sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Auxiliar os educadores na reflexão sobre a prática diária em sala de aula e servir de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo da escola.
2008	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.
2017	Reforma do Ensino Médio	Atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos.
2018	Base Nacional Comum Curricular	Orientar a aprendizagem em todas as escolas brasileiras e promover a equidade na aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em decorrência dessas mudanças, especificamente, evidencia-se um deslocamento das funções sociais da instituição escolar, sendo que a situação estaria produzindo um novo significado das políticas de produção de conhecimento (YOUNG, 2007). Nesta perspectiva, as políticas curriculares deveriam, hoje, auxiliar às escolas a aproximar o currículo da realidade juvenil.

Entende-se que toda “política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 111). É preciso elucidar que, ao falarmos de currículo, não falamos apenas em teoria, falamos também de ação pedagógica. A autora vai além, afirmando “que toda política curricular é de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações

externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111).

A partir destas considerações, não podemos perder de vista que as políticas curriculares em âmbito nacional ou estadual estão intimamente relacionadas ao sistema de governo, enquanto a função da instituição escolar não se pautaria nisso. Em relação a este aspecto, vale lembrar que, ao longo do século XX, a escola teve suas funções ampliadas, acumulando novas perspectivas de trabalho; logo, novos conceitos precisariam ser ensinados. Nóvoa (2009) traz a seguinte reflexão acerca da finalidade do trabalho escolar.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (p. 65).

As reformas curriculares do Ensino Médio, nas últimas décadas, vêm ampliando investimentos nesta etapa, pois anunciam uma relação estreita do processo de escolarização com a formação do trabalhador, exigida pela nova configuração de sociedade, especialmente na lógica da economia (SFREDO; SILVA, 2016). A educação secundária passa a estar atrelada ao novo capitalismo, na perspectiva de desenvolvimento do capital humano. Frente a isso, Silva (2015) ressalta:

A busca de aprendizagens úteis e eficazes, em uma abordagem contemporânea, torna-se possível reconhecer as articulações entre as políticas curriculares e o contexto econômico mais amplo. Sob as condições da globalização, do neoliberalismo e da conseqüente exacerbação da competitividade, o campo de seleção e definição dos conhecimentos é ressignificado, sendo posicionado em outras lógicas (p. 70).

Este panorama está relacionado com as ideias apresentadas pela UNESCO, assim como por outras organizações internacionais, que apresentam características e demandas para o Ensino Médio através de uma nova proposta curricular (SFREDO, SILVA, 2016). Dentre outros documentos, a intenção de ampliar os rumos do currículo dos jovens se manifesta no texto elaborado pela UNESCO em 2002, intitulado:

“Educação Secundária: mudança ou imutabilidade”, em que se evidencia, entre outros aspectos, a mudança do modelo da formação profissional. Busca-se a formação de um técnico não só com um conhecimento especializado, mas também com características específicas de personalidade. Este deverá ser flexível, responsável e evidenciar capacidade para solucionar problemas.

Essas competências se adquirem na educação secundária geral (se realmente se mudarem e desenvolverem conteúdos menos abstratos, mais práticos e mais contextualizados) e em uma educação técnico-profissional de qualidade, em nível secundário e superior (UNESCO, 2002, p. 28).

A partir do exposto, é possível perceber o quanto as políticas educacionais e curriculares destinadas ao Ensino Médio sustentam a ideia de formar sujeitos para atender às demandas do século XXI. Tais demandas, por sua vez, não se ancoram em proposições abstratas; são demandas de um cenário econômico, demandas da escola, demandas do estudante, etc. Isto é, são demandas diretamente relacionadas às identidades que pretendemos construir, sejam elas institucionais ou pessoais.

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e *sobre as identidades que pretendemos construir* (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.18, grifos nossos).

Nesse sentido, parece-nos pertinente olhar, ainda que brevemente, para os pontos de tensão que tornam o Ensino Médio um constante campo de disputa das políticas curriculares: afinal, a que demandas o Novo Ensino Médio atende? A que identidades corresponde?

4.2 A emergência do Novo Ensino Médio: a que demandas atende? A que identidades corresponde?

No Brasil, o que hoje entendemos por Ensino Médio foi inicialmente o espaço para a formação da elite, tendo um currículo voltado para as humanidades, organizado a princípio dentro do modelo de seminário-escola dos jesuítas, cujo objetivo era preparar uma pequena parcela da população para exames de ingresso no Ensino

Superior (XAVIER, 1990). De acordo com Xavier (1990), foi na década de 1930, a partir das reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, que o Ensino Médio começou a ser pensado para as massas, que precisavam de profissionalização para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no Brasil.

Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, era necessária a aprovação em um exame de admissão.

Com a Lei nº 5.692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e o que antes era denominado colegial se transformou em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa Lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos de duração.

De acordo com Moehlecke (2012), foi somente com a primeira LDB (Lei n. 4024/61) que se efetivou a equivalência entre o então denominado ensino secundário nas modalidades propedêutico e profissionalizante (industrial, comercial, agrícola e normal), no sentido de possibilitar o ingresso no Ensino Superior. Tal feito se apresenta como um dos principais pontos de mudança em relação às propostas anteriores.

A partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal de 1988 passa a ser dever do Estado a garantia de oferta do Ensino Médio gratuito a toda a população, que atenda às exigências necessárias para seu desenvolvimento, ou seja, que já tenha concluído as etapas da Educação Básica anteriores ao Ensino Médio.

Mais tarde, a partir da redemocratização da sociedade brasileira em 1985, com posterior aprovação da Constituição Federal de 1988, grandes modificações no Ensino Médio passaram a ser definidas e implementadas, pois, como pontua Moraes, (2006), nessa Constituição os direitos coletivos foram reconhecidos. Assim, de maneira especial, definiram-se os deveres do Estado com relação à ampliação do acesso ao Ensino Médio, em caráter de obrigatoriedade e gratuidade.

Assim, no que se refere ao Ensino Médio, o estabelecimento da nova LDB (9394/96, 1996) caminhou no sentido oposto à Lei 5692/71, na medida em que a orientação se dirigia para a integração desse ensino, visando agora à formação geral. Dessa forma, a partir da nova LDB, o Ensino Médio integrou-se à Educação Básica, correspondendo ao último nível, com duração mínima de três anos. Uma análise mais detalhada, contudo, revela suas contradições e fragilidades:

[...] embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja indicada na legislação, na prática, onde a dualidade efetivamente ocorre a partir da apropriação privada dos meios de produção, ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação, decorrente das novas formas de organizar e gerir o trabalho no regime de acumulação flexível (BREMER; KUENZEE 2012, p. 06).

No que se refere ao Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, observa-se que o mesmo visa garantir o acesso ao Ensino Médio, daqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação (2001).

O Ensino Médio, desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no Ensino Superior e aquele destinado ao mercado de trabalho; ou seja, o ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, a formação básica. Contudo, ainda observa-se, principalmente na rede privada, a ocorrência da função do Ensino Médio como preparação para o ingresso nas universidades.

Nesse sentido, é preciso problematizar o papel do Ensino Médio na educação. Em decorrência das inúmeras transformações pelas quais o país vem atravessando, no cenário político, econômico e social, promovidas, dentre outros fatores, pelo processo de globalização, fez-se necessário que também ocorressem mudanças relacionadas à educação. Ocorreram mudanças nas técnicas e tecnologias, bem como na estrutura econômica vigente no Brasil. Desse modo, a função do Ensino Médio teve que ser revista, pois tornou-se necessário a formação geral, em detrimento da formação específica.

³ A implantação do Novo EM vem sendo problematizada por teóricos da educação, professores e estudantes. Os questionamentos estão pautados na redução do currículo da formação geral básica, na formação dos professores para atuar as novas configurações curriculares e pela falta de investimentos para as devidas mudanças.

Estabelecem-se como finalidades do Ensino Médio no Brasil, de acordo com Artigo 35 da LDB:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Com a promulgação da Lei 12.796, de 4 abril de 2013 (BRASIL, 2013), e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro do 2009 (BRASIL, 2009), a Educação Básica tornou-se obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada, o que garantiu o acesso público e gratuito ao Ensino Médio.

Silva e Scheibe (2017, p. 21) destacam, que o Ensino Médio tem “[...] sido alvo de disputas – que se acirram nos últimos 20 anos”, o que pode ser percebido com a reforma do Ensino Médio implementada com a publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), na qual se alteram as diretrizes e bases da educação nacional, o financiamento do ensino e a qualificação para o exercício da docência. A reforma proposta, por sua vez, objetivou “adequar” o Ensino Médio a uma lógica pragmática e mercantil do ensino público, a partir de parcerias com instituições privadas, privilegiando-se uma formação profissional em detrimento de um Ensino Médio propedêutico, inclusivo e universal.

A Lei nº 13.415 aprovou a reforma do Ensino Médio e instituiu a política de fomento às escolas em tempo integral. Deste modo, das mudanças introduzidas no Ensino Médio, destacam-se:

1. Aumento da carga horária anual (artigo 1). A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017;
2. Determinação de padrões mínimo esperados a partir da Base Nacional Comum Curricular (artigo 3). Define que a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular;

3. Construção do currículo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (artigo 4). Estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

4. Parcerias com instituições de educação escolar que ofereçam ensino a distância (artigo 4). Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I – demonstração prática; II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias

5. Exercício profissional do docente do Ensino Médio sem formação em instituições de educação superior (artigo 6). Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdo de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), ao permitir o exercício docente para os “profissionais com notório saber [...]” desconsidera toda a trajetória histórica de consolidação da profissão docente no Brasil. A profissão docente foi consolidada ao longo do tempo. Inicia-se com a formação específica dos professores especialistas (Anos Finais e Ensino Médio) e depois passa-se a exigir curso de graduação também dos profissionais generalistas (Educação Infantil e Anos Iniciais). Assim sendo, institui-se a formação básica da profissão que, ao produzir e fazer circular conhecimento, legitima o exercício de atuação profissional do professor.

Portanto, quando a Lei propôs o exercício profissional docente sem a formação obrigatória na educação superior, ela entra em divergência com a própria LDB/1996 (BRASIL, 1996), que exige a formação em licenciatura ou pedagogia em instituições de educação superior para atuar no magistério da educação básica.

Independente das controvérsias e consonâncias que envolvem a reforma do Ensino Médio proposto pela Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), torna-se necessário ressaltar que esta etapa de ensino vem reduzindo o número de matrículas. Em 2004, foram 9.169.357 matrículas, passando para 7.125.365 em 2018, o que significa que, nesse período, houve uma redução de 22,3%, das matrículas no

Ensino Médio propedêutico, enquanto que, no mesmo período, houve um crescimento de 676.093 para 1.903.230, na educação profissional, de acordo com o Censo Escolar do INEP em 2018 (BRASIL, 2019).

Tais fatores têm direcionado o Ensino Médio a se aproximar cada vez mais das demandas do mercado de trabalho, configurando-se, “[...] assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio público” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27), que serve para a construção de um sistema de ensino que encaminha os estudantes das classes médias altas para o Ensino Médio propedêutico, enquanto os estudantes das classes populares vão para a Educação Profissional de nível médio.

Ramos e Frigotto (2016) afirmam que a reforma foi estabelecida com base na “dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo” (p. 37). Destacam, ainda, o caráter autoritário de sua implementação, assim como criticam a precariedade causada pela anunciada escolha dos jovens, de forma que esta proposta pode produzir desigualdade no acesso ao conhecimento.

De qualquer modo, a defesa da escuta e da negociação permanente com os estudantes, marcadas pelo protagonismo juvenil e pela construção de projetos de vida, pode favorecer a ampliação de nossa interpretação da escola na atualidade. Nesse sentido, o currículo passa a ser um fator fundamental na construção dessa nova proposta que deve atender as demandas da comunidade escolar, principalmente dos alunos.

4.3 Identidades de um currículo “inovador”

O termo inovação tem sido utilizado exaustivamente nos últimos anos, em uma sociedade marcada pelo apreço à novidade, a tudo que é novo. Sua evocação soa hoje como imperativo tanto no mundo corporativo quanto no educacional, mas, igualmente, nas áreas de saúde, segurança e mesmo sustentabilidade (FONTENELLE, 2012). A inovação parece se apresentar como a solução de problemas em qualquer que seja a esfera.

Em relação à sua aceção no mundo corporativo propriamente dito, no qual identificamos suas origens, destaca-se que a inovação é uma atividade que busca,

essencialmente, a diferenciação em relação aos concorrentes, agregando valor ao que é oferecido, sendo de forma tangível ou intangível. A inovação busca a diferenciação, algo de incremento ou novidade para gerar diferenciação.

Barros (2017, p. 87) argumenta que “a inovação não se baseia sempre em algo verdadeiramente novo ou inédito, mas de maneira com a qual algo é produzido para criar mais valor. A inovação é uma novidade que gera interesse de consumo”. O autor alerta para uma confusão de conceitos bastante comum entre inovação e ineditismo. “Apesar de muitas inovações serem inéditas, nem todas, necessariamente, são. A inovação acontece na relação entre a empresa e seus consumidores [...], tendo como referência o histórico desta relação” (idem). Sobre isso, Alencar (1996) ainda destaca que a inovação é a introdução intencional de ideias, processos, produtos ou procedimentos novos para as unidades, que visam gerar benefícios para o indivíduo, grupo, organização ou sociedade.

Wagner e Cunha (2019), ao abordarem o conceito de inovação desde a perspectiva da educação, esclarecem que “está na base do conceito de inovação a ideia de mudança, ou seja, uma resposta a um cenário que se deseja alterar, melhorar, enriquecer” (p. 30). A inovação requer, portanto, melhora, qualificação, em se tratando do mundo corporativo, mas também do educacional.

Inovação é a ação de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com invenção (criação de algo que não existia) ou com descoberta (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...]. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes (CASTANHO, 2000, p. 76).

Ou seja, o mote para pensarmos sobre inovação, seja em que esfera for, passa pela criação de respostas a cenários que se apresentam com necessidades de nova resoluções. É preciso, assim, uma demanda entre o que existe e uma nova exigência, pois quem está satisfeito não tem razões para inovar (WAGNER; CUNHA, 2019). Nesse sentido, vale a pena retomar Demo (2010), quando, ainda no início deste trabalho, precisamente em sua justificativa, o autor nos explica que, para a educação, inovar será sempre uma promessa eterna. Afinal, a escola é um espaço privilegiado para o repensar, o refazer, o reinventar, ainda que, por vezes, discursos do senso comum a posicionem, justamente, no sentido contrário.

Sancho-Gil e Hernandez (2011) argumentam que o século XX poderia ser caracterizado como o “século da inovação educativa, o século do desejo de mudança para melhorar, em princípio, os sistemas educativos” (p. 476). Neste início de século XXI, conforme vimos, identificamos o que chamamos de um “imperativo da inovação”, que opera nos variados níveis educacionais (WAGNER, CUNHA, 2019). Sancho-Gil (2018, p.15) defende a pertinência dos movimentos de inovação educativa, certamente pontuando os limites de inovar por modismos pedagógicos ou para seguir orientações das multinacionais que atuam no mercado digital.

De um modo geral, as inovações educativas e curriculares têm sido associadas a alterações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade e a situações de crise do sistema, surgindo, assim, com finalidades e propósitos de solução para essa mesma crise e para os problemas que lhe estão na origem (FERNANDES, 2011). Em seu livro “A Educação na era digital”, o pedagogo espanhol Angel Pérez Gomes (2015) busca pensar sobre as formas curriculares emergentes na era digital. Em busca de uma nova pedagogia, o autor tem defendido alguns princípios que nos parecem pertinentes para esta reflexão:

- a) menos extensão e mais profundidade;
- b) primeiro as vivências, depois as formalizações;
- c) aprender fazendo;
- d) primar pela cooperação e fomentar o clima de confiança;
- e) avaliar de outros modos.

Tais aspectos, à primeira vista, parecem bastante pertinentes e, com maior ou menor ênfase, sinalizam nossa abordagem para este importante direcionamento no desenvolvimento de políticas curriculares: o declínio da acumulação de conhecimentos e a consolidação dos métodos vivenciais.

A inovação em educação, incluindo aí as inovações curriculares, precisa ser pensada no contexto da Educação Básica. E, ao compreendermos a criatividade e a diversidade como atributos centrais para o fomento à inovação educacional, faz-se necessário buscar caminhos para desenvolver esses dois atributos em nosso dia a dia. Para Borba (2022), o principal caminho para desenvolver a criatividade humana e também para fomentar a diversidade é a educação.

No que tange aos desafios teóricos para os estudos curriculares, Pacheco (2013) sinaliza para a pluralidade identitária do campo, associando o currículo como dispositivo central da atividade educacional. De acordo com o autor, essa centralidade

pode ser justificada na medida em que, se currículo é conhecimento, “[...] não é possível falar de projeto de formação sem a inclusão de referências relativas a um corpus de saberes, valores, social e culturalmente reconhecido como válido” (PACHECO, 2013, p. 450).

O cerne da estrutura do currículo está associado às dimensões sociais e epistemológicas do conhecimento a ser ensinado na instituição escolar. De acordo com Forquin (1993), “o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade” (p. 10).

Em entrevista dada ao site Outras Palavras, o professor Roberto Rafael Dias da Silva (2021) aponta que “em termos curriculares, a escola organiza-se em torno de uma lógica enciclopédica e fragmentada, na qual a atuação dos professores é movida por metodologias de transmissão, de caráter unidirecional.” O autor refere a uma expressão utilizada por colegas espanhóis: trata-se de um currículo como “quilômetros de extensão e milímetros de profundidade”. Silva (2021) ainda acrescenta que:

[...] os períodos cronometrados de cinquenta minutos e os espaços que separam os corpos por idades, níveis de aprendizagem ou interesses evidenciam as similaridades da instituição escolar com os modelos industriais. Em síntese, poderíamos afirmar que o imperativo explicativo dos currículos aqui descritos seria “acumular”.

Todavia, tal imperativo entra em conflito com as novas expectativas dos estudantes e seus modos de relação com o saber e com a pluralização da função socializadora da escola. Não por acaso o primeiro princípio elencado por Angel Pérez Gomes (2015), relacionado às formas curriculares emergentes na era digital, é: menos extensão e mais profundidade. Obviamente que o desenvolvimento curricular precisa continuar sendo mobilizado na seleção de conhecimentos relevantes para a formação das futuras gerações; afinal, este é um dos aspectos que garante o direito à equidade e à uma escola de qualidade. Entretanto, talvez uma chave para pensar a inovação curricular seja: como aprofundar e produzir sentido sobre os conteúdos trabalhados, “devolvendo-os” ao mundo.

Wagner e Cunha (2019) ponderam que os cenários emergentes, percebidos, por exemplo, nas mudanças no mundo do trabalho e na proliferação das tecnologias digitais mudaram as formas habituais de ensino e aprendizagem. A partir disso,

entende-se a mudança dos currículos mediante alterações que visem a inovações pedagógicas.

A inovação curricular é colocada em destaque nacional e internacional como uma forma de reinventar o ensino. Ela aparece cada vez mais nas políticas e nos estudos educacionais. Os desafios para inovar estão contemplados em vários aspectos: na flexibilização dos itinerários formativos, na reorganização das disciplinas para superar o isolamento e a fragmentação do conhecimento, na creditação do notório saber dos estudantes, na formação por competências, na curricularização da extensão⁴, na educação inclusiva, na internacionalização e no ensino híbrido (p. 37).

As constantes mudanças na forma de se cumprir as tarefas faz com que os estudantes, futuros trabalhadores, sejam surpreendidos, muitas vezes, com atribuições imprevistas, confirmando a nova era da flexibilização do trabalho nas organizações (GOODSON, 2007). O autor complementa a reflexão, ao afirmar:

Quando vemos a aprendizagem como uma resposta para situações reais, o engajamento pode ser dado como certo. Grande parte da literatura sobre aprendizagem falha na abordagem dessa questão crucial do interesse, por isso a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultados, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado (GOODSON, 2007, p. 250).

Dentre as teorias, conceitos e concepções a respeito das mudanças e inovações nos currículos, é relevante citar um excerto extraído do Relatório da UNESCO sobre a responsabilidade do ensino secundário, no qual os autores salientam que, muitas vezes, “[...] é durante essa fase da vida escolar que o futuro do aluno ganha forma. Deve, pois, abrir-se mais ao mundo exterior, permitindo que cada aluno corrija o seu percurso em função da sua evolução cultural e escolar” (DELORS, 1998, p.139). Wagner e Cunha (2019) relacionam essa abertura de “mediação”, mediante a qual se estabeleceria a relação entre o mundo acadêmico e o mundo real.

A inovação se estabelece na interface entre diferentes racionalidades, como a instrumental-cognitiva e a estético-expressiva, fragmentadas pela ciência positiva, mas que podem ser recuperadas quando se tem a realidade como ponto de partida. Instala-se aí a categoria da mediação, na qual se estabelece

⁴ Neste texto, em especial, Wagner e Cunha (2019) se referem à inovação no Ensino Superior. É neste contexto em que a “curricularização da extensão” é mencionada.

a relação entre o mundo acadêmico e o mundo real, entre a objetividade do conhecimento técnico e a subjetividade do olhar seletivo do estudante, entre prazer, emoção, entusiasmo, responsabilidade e condição cognitiva, capacidade interpretativa e proposição teórica (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 35).

No entanto, vale nos perguntarmos se haveria, de fato, a separação entre esses dois mundos, ou se isso se trata de uma separação artificial feita, justamente, no contexto das instituições educativas. Da mesma maneira, é importante questionarmos o quanto a escola (re)conhece as juventudes que nela habita, de modo a vislumbrar o futuro junto a seus alunos, de ser parceira na construção de seus projetos de vida.

4 JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério, não é sério
Banda Charlie Brown Júnior (1997)*

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), jovens são as pessoas entre 15 e 24 anos ⁵de idade. Já do ponto de vista sociológico, reitera-se que se trata de uma faixa etária em fase de preparação para a vida adulta, sendo que, de modo geral, isso quer dizer: eles estão se preparando para escolher uma carreira e aprendendo sobre a profissão, para, assim, ingressarem no mundo do trabalho e se tornarem “adultos”.

No Brasil, há uma utilização concomitante de dois termos que se referem a esse período: adolescência e juventude. Conforme Silva e Lopes (2009, p. 88), “suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõe, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas”. As autoras pontuam que o conceito de juventude está associado a uma categoria sociológica que compreenderia a faixa etária dos 15 aos 24 anos de idade e é definida pelo processo de preparação dos indivíduos para a sociedade, tanto no que tange ao papel na família, quanto ao profissional.

Nesta perspectiva, o tempo vivido pelos jovens no Ensino Médio seria um tempo urgente (SPOSITO, 2008), uma vez que, para muitos, trata-se dos últimos momentos de experimentar a condição juvenil, tal como definida na modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa fase de socialização, além do desfrute de espaços importantes para o lazer. O encerramento do tempo escolar poderia, assim, significar a possibilidade de ser jovem (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Damon (2009) corrobora a ideia ao descrever que, “durante essa época-chave de transição para idade adulta, é bom que os jovens gastem certo tempo examinando a si próprios, pensando no futuro e procurando as oportunidades que correspondem a seus interesses e ambições” (p. 26). A demanda de experimentação, por sua vez,

⁵ Pelo IBGE (jovens - do nascimento até 19 anos; adultos – entre 20 e 59 anos; idosos – a partir dos 60 anos). Destacar o ECA (fala em adolescentes) e o Estatuto da Juventude (jovens: entre 19 e 29 anos).

está ligada à construção da identidade, que se fortalece na medida em que a pessoa (re)conhece seus gostos, desejos e valores.

Ao se pensar a juventude escolar propriamente dita, podemos analisar os diferentes discursos que habitam este espaço. A instituição escolar demanda a aquisição de conhecimento, bem como o aprendizado da vida em grupo/em sociedade. Entretanto, também há um outro objetivo que podemos dizer que teria um cunho mais “psicológico”: o da inserção no grupo. Criar o laço de pertença a algum grupo também é algo a ser trabalhado na escola. Reis (2012) exemplifica a questão, ao pontuar que:

Os jovens formam grupos distintos integrando aqueles que compartilham de um mesmo código: gosto musical, estilo de se vestir, de falar etc. Esses agrupamentos passam por um processo constante de inclusão de uns e exclusão de outros. Tal parte da experiência escolar consome boa parcela de energia desses jovens, ocupando um grande espaço de suas preocupações, em detrimento do investimento que seria necessário para a apreensão dos saberes escolares. Eles estão muito envolvidos com a necessidade de serem aceitos em determinado grupo, ou com sofrimento causado em razão do sentimento de exclusão” (p. 643).

A pesquisa “Juventudes do Brasil” (2021)⁶, coordenada pelo Observatório da Juventude na Ibero-América (OJI) aponta que a instituição escolar é uma das três esferas mais importantes da vida dos jovens. Indica, ainda, que a casa e a escola são os locais onde são ditas as coisas mais importantes. O estudo, dentre as diferentes dimensões abordadas, elenca questões relacionadas à escola e traz resultados bem interessantes acerca do lugar ocupado pela instituição na vida dos jovens:

- * 93% oferece conhecimentos novos;
- * 91% motiva para o estudo;
- * 91% prepara para o futuro;
- * 90% ensina valores tais como o respeito;
- * 90% oferece conhecimentos úteis (OJI, 2021).

⁶ Trata-se de uma investigação da Fundação SM, coordenada pelo Observatório da Juventude na Ibero-América (OJI), e realizada em parceria com pesquisadores de três universidades públicas sediadas no Rio de Janeiro – a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). “O estudo analisa as percepções e realidades das e dos jovens brasileiros com foco nas seguintes dimensões: participação sociopolítica, valores, autopercepção, perspectivas de futuro sobre estudo e trabalho, principais atividades de cultura e lazer, religiosidade, migrações, diversidade, igualdade de gênero, o impacto das tecnologias nas relações e nos hábitos de consumo e os principais medos e preocupações” (Fonte: <https://oji.fundacion-sm.org/pesquisa-juventudes-no-brasil-2021/?lang=pt-br>). Acesso em: 01/07/20220.

É importante ressaltar que jovens estudantes do Ensino Médio correspondem a mais da metade (50,4%) dos respondentes da pesquisa. Sobre o tema da conectividade, a investigação apontou que 96% dos jovens entrevistados declararam recorrer à internet para fins variados, como o uso de mídias sociais, aplicativos de músicas ou vídeos, troca de mensagens e busca de informação. O telefone celular é o equipamento mais utilizado pela juventude do país para a conexão com a internet (94%), seguido dos computadores (4%). Televisão e *tablet* alcançaram, cada um, 1% dos usuários. Ademais, o estudo indica que os jovens dos grupos socioeconômicos mais altos acessam diariamente a rede, na ordem de 97%, enquanto 74% dos que se encontram em situação de pobreza o fazem.

De maneira geral, ao tomarmos como referência os dados da pesquisa, podemos observar que ser jovem no contexto de hoje é bem diferente do que era há alguns anos. Os desafios de um futuro incerto e de inúmeras possibilidades demandam outro tipo de formação, sendo que, na mesma linha, tem se buscado formar perfis diferentes dos que buscávamos antigamente. O artigo de Seemiller et al. (2019) aborda essas mudanças na perspectiva da aprendizagem, afirmando que compreender as características dos alunos, as fontes de motivação, os estilos interpessoais e as preferências nos estilos e métodos de aprendizagem podem ser esclarecedores no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem e experiências favoráveis ao sucesso do aluno.

O artigo em questão busca compreender melhor as juventudes de Brasil e Estados Unidos⁷, seus objetivos e suas perspectivas de futuro. Para o grupo de jovens brasileiros, seus três principais motivadores de estudo incluem: ver os frutos do trabalho (89%), querer fazer bem porque você assumiu (89%) e oportunidade de avanço (86%). Ou seja, todas as motivações se concentram na realização pessoal.

Em termos de estilos de aprendizagem, ambos os grupos (Brasil e Estados Unidos) preferem a lógica, seguida pela experiência, a praticidade e a imaginação, ainda que o percentual tenha sido um pouco maior para os Estados Unidos: 84% frente aos 76% o Brasil. Ou seja, a lógica ficou em primeiro lugar como preferência nos dois grupos analisados. Isso significa, de certa forma, que ambos gostam de se

⁷ Trata-se de um estudo, realizado em parceria internacional, que teve a participação de mais de 2000 estudantes, sendo 755 brasileiros.

envolver no aprendizado quando há explicações claras e os alunos são convocados a realizar um trabalho de maneira organizada.

A partir da pesquisa, é possível dizer que os jovens da chamada Geração Z, em ambos os países, querem ter instruções claras e um caminho lógico e organizado, em se tratando de seu processo de aprendizagem; provavelmente, para se sentirem mais confiantes em atender às expectativas. Em relação a isso, os educadores podem fornecer explicações específicas e detalhadas, tanto no que se refere ao conteúdo em si, como no que diz respeito à orientação das tarefas. Seemiller et al. (2019) ressaltam que:

Quanto aos métodos de aprendizagem, também há grandes semelhanças. Tanto os estudantes dos EUA quanto os do Brasil indicaram o método de aprendizagem cinestésico como sua segunda maior preferência depois do intrapessoal. Apesar de sua falta de preferência pela aprendizagem interpessoal, *eles querem ser aprendizes ativos na sala de aula e não apenas consumir informações passivamente* (p. 364, tradução e grifos nossos).

Assim sendo, para além dos discursos em circulação acerca da importância da aprendizagem ativa, o estudo corrobora a demanda a partir da voz de jovens dos dois países. De alguma maneira, ao optar pela escuta de jovens neste trabalho de mestrado, minha intenção foi de poder discutir a produção de sentido que um currículo dito inovador tem produzido em um grupo que, ao que tudo indica, tem buscado outras referências no Ensino Médio.

Entende-se, ainda, que esta etapa representa uma fase de formação não só intelectual cognitiva, mas também de construção da identidade. Weller (2017) aponta que as aprendizagens no ambiente escolar pertencem não só ao conhecimento das disciplinas, mas também ao conhecimento da vida. Trata-se, igualmente, de um período de constituição de conhecimento sobre si mesmo, de busca de significados de ser homem ou de ser mulher, de construção de identidade de gênero e sexual. Qualquer pesquisa com estudantes do Ensino Médio deve, portanto, incluir não apenas aspectos relacionados aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para a preparação de suas futuras opções profissionais. Acerca disso, Reis (2012, p. 127) afirma:

É necessário desenvolver uma escuta atenta e uma observação atenta das questões identitárias que se refletem na vida destes jovens e que certamente terão impacto nas suas decisões futuras, tanto na sua carreira pessoal como profissional.

Entende-se, assim, que um desafio para a instituição escolar hoje é o de estabelecer um diálogo entre as experiências dos estudantes e os saberes escolares. Essa concepção reitera a ideia de Paulo Freire, quando o autor afirma que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de 50era-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira comunicação (FREIRE, 2005, p. 96)”.

Para estabelecer o diálogo proposto por Freire, é fundamental entender que, ao se falar sobre jovens, não nos referimos a um sujeito único, mas a pluralidades; por isso a opção por “juventudes contemporâneas” no título deste capítulo. No texto “Jovens e professores: sujeitos do Ensino Médio em diálogo”, Carrano (2018) argumenta que “uma das questões mais impactantes para a educação escolar tem sido o reconhecimento de que o aluno é também um jovem e que não existe a juventude, mas ‘juventudes’” (p. 77).

Os jovens de hoje correm riscos distintos daqueles vividos pelos jovens de antigamente. Um dos mais desafiadores parece ser o sentimento de vazio, o que faz com o que, não raras as vezes, tenha-se uma sensação de estar à deriva. E esse sentimento ocorre, justamente, em uma época da vida que, para os jovens, deveria ser para a definição de suas aspirações, seus propósitos, passos e rumos de vida (DAMON, 2009).

Em uma perspectiva do desenvolvimento a partir da Psicologia, vale evocar um autor clássico que aborda essa fase. Erikson (1976) caracteriza esse período como tumultuado e de intensa confusão de papéis, no qual o ser humano integra e consolida sua identidade, ao mesmo tempo em que atinge o pleno desenvolvimento fisiológico e psíquico. Trata-se, assim, de um período crítico, uma passagem (denominada por Erikson de “moratória”), que integra os elementos de todo o percurso de vida paralelamente à fundamentação e consolidação da identidade para as próximas etapas dessa mesma vida, e sempre a partir daquilo que a sociedade espera dele – do jovem. Para o autor, a juventude experimenta diferentes papéis e testa variadas personalidades para determinar quem são e como se enquadram no mundo além de si mesmos.

Bronk (2011) entrevistou jovens altamente engajados em ações sociais (voluntariado, atividades religiosas, etc.), que precisaram desenvolver habilidades importantes para realizar essas atividades e reconheceram que elas poderiam

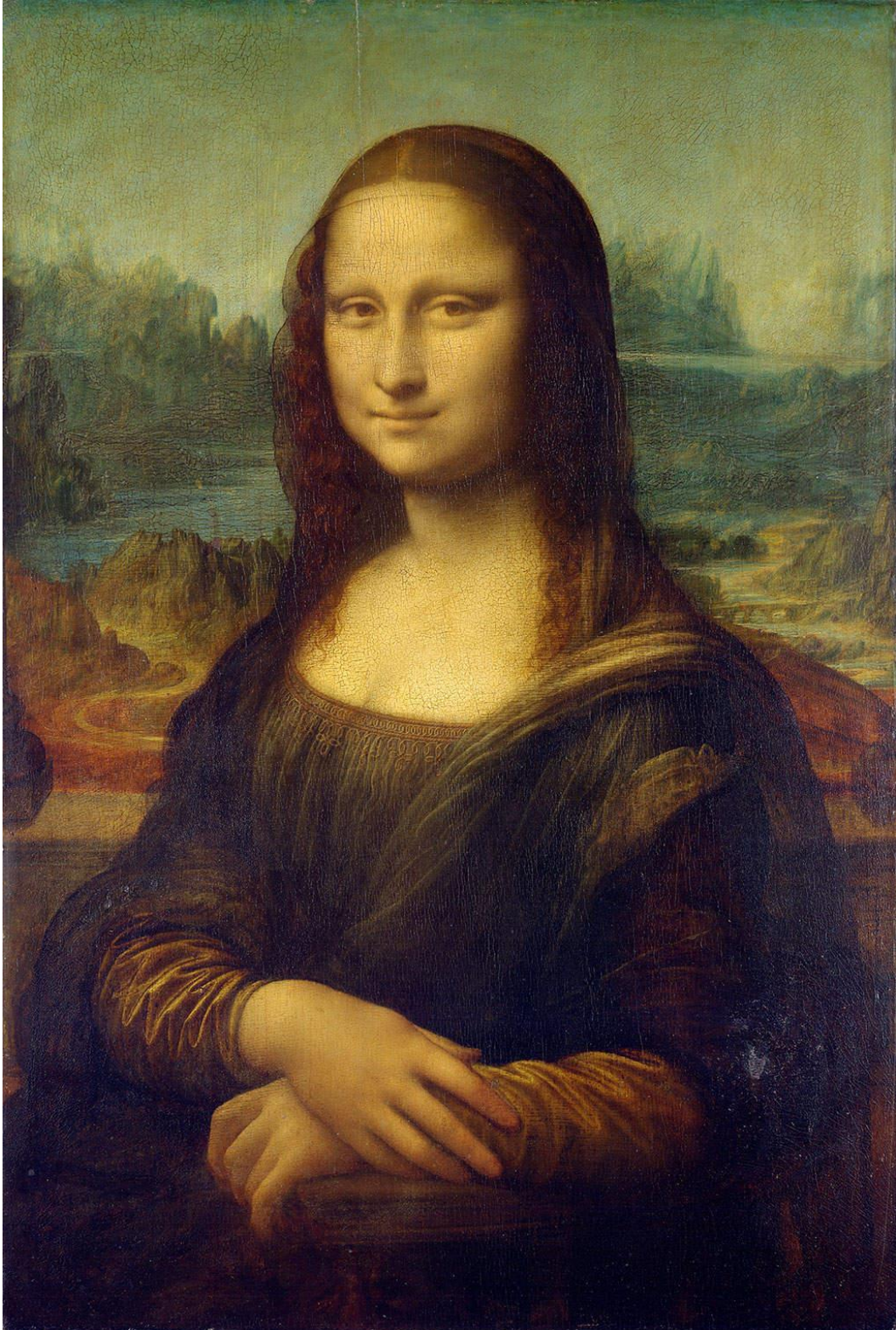
impactar o mundo além de si. A oportunidade de contribuir com a sociedade de alguma forma se tornou significativa para esse grupo, apoiando-os na construção de projetos de vida com comprometimento social.

A juventude é uma época de idealismo e, quando são aconselhados a buscar realização e entusiasmo na vida, os jovens costumam levar isso a sério (DAMON, 2009). Além disso, é válido lembrar que qualquer tentativa de definição desta faixa etária será sempre insuficiente, justamente pela pluralidade típica das juventudes, na qual a classe social configura um dentre os tantos marcadores.

Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzir projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades (CARRANO, 2018, p. 77).

Além dessa pluralidade, os jovens costumam ser sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos, por alguns professores, como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização (CARRANO, 2018). Esse enigma que a adolescência e/ou juventude provoca ao educador, me faz lembrar da famosa obra de arte “Mona Lisa”, de Leonardo Da Vinci. Nela, não conseguimos reconhecer o que se passa: em que estaria pensando a mulher retratada? Ela está triste ou alegre? Ou apenas pensativa? Talvez encarando alguém? Possivelmente, nunca saberemos. E a juventude, ou melhor, juventudes são um pouco isso e, nesse sentido, o melhor caminho parece ser, “simplesmente”, aceitar o enigma.

Figura 2 – Mona Lisa



Leonardo Da Vinci (1503-1506)

A Mona Lisa é um dos quadros mais famosos do mundo; uma das grandes obras de Leonardo Da Vinci. Não se sabe ao certo quem foi a inspiração para o pintor. Existem teorias que relatam ser o retrato de uma mulher e outras que afirmam se tratar de um autorretrato do artista. Independente de quem é a pessoa retratada na pintura, seu sorriso de interpretação duvidosa é atualmente motivo de grande mistério. O sorriso de Mona Lisa já foi interpretado como inocente, triste, sensual, pretensioso, blasé. E minha referência a ela como uma analogia às juventudes, conforme mencionado, está estritamente ligada a esse mistério.

A juventude é uma fase de construção, em que o jovem está em processo de transição de uma infância para a adultez, da dependência para a autonomia. Neste percurso, as descobertas tanto em relação às suas principais características, ao propósito e projeto de vida, quanto à identidade, transformam a fase em um caminho enigmático.

Acrescento, por fim, algumas peculiaridades desta juventude, que nasce com a tecnologia a seu dispor e que, por isso, mas também em função de outros aspectos, acaba se tornando mais imediatista. Em palestra realizada no “Seminário Família, Escola e Cidadania”, no ano de 2014, Mário Sérgio Cortella explana sobre o que ele denomina “geração Miojo”, em alusão ao famoso macarrão instantâneo que fica pronto em apenas três minutos. Para o jovem dessa geração, tudo teria que acontecer “na hora”, ou “em até três minutos”. O filósofo argumenta que a juventude, mais do que nunca, tem percebido seus desejos como direitos, fazendo a analogia de que a vida, para os jovens, é como se fosse a de “adultos em férias”, pois tudo o que desejam é realizado: viagens, cinema, compras.

Obviamente, é preciso ponderar que tal constatação diz respeito a uma juventude bastante específica, sustentada por famílias de médio ou alto poder aquisitivo. No entanto, enquanto metáfora, a reflexão de Cortella evidencia as características não só da faixa etária, mas de uma sociedade que clama pelo imediato, enquanto a vida é um processo. As coisas para acontecerem dependem do processo. É preciso vivenciar a paciência e a espera. E em uma sociedade, marcada pelo neofilismo, isto é, pelo “culto ao novo”, essas características parecem ganhar ainda mais força.

5 METODOLOGIA

5.1 Abordagem, procedimentos e técnicas de pesquisa

Em qualquer investigação, é indispensável selecionar o método de pesquisa a se utilizar. De acordo com as características do trabalho, poderão ser escolhidas diferentes modalidades. Por adotar uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa tem a possibilidade de empregar diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. Os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e podem se valer, portanto, de um conjunto de estratégias (CRESWELL, 2010).

Quanto à natureza dos dados a serem coletados, temos aqui uma pesquisa classificada como qualitativa. Holanda (2006) define esse tipo de investigação a partir de dois elementos distintivos: 1) pela inclusão da subjetividade no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito do pesquisador por um lado, como a do sujeito pesquisado; 2) e por uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, realçando a sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos. Para Stake (2010), a pesquisa qualitativa significa, justamente, que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana. Ela é interpretativa, experiencial, situacional e personalística.

Este estudo configura-se como um estudo de caso, notadamente sobre a implantação do Novo Ensino Médio no Colégio Israelita Brasileiro, avaliado por alunos egressos. Essa delimitação do contexto, com seus atores e cenários, é fundamental para compreender a leitura da proposta e da realidade. Gil (2007) aponta que o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Quanto procedimento de coleta de dados, trata-se de um levantamento, que tem como característica a interrogação direta dos sujeitos cujo comportamento se deseja conhecer. Gerhardt e Silveira (2009) apontam que, entre as vantagens dos levantamentos, temos o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, além da obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise,

seja ela estatística ou não. Os estudos descritivos são os que mais se adéquam aos levantamentos. Um exemplo são os estudos de opiniões e atitudes, que é, precisamente, um dos pontos que buscamos mediante a realização desta dissertação.

No que se refere à coleta de dados propriamente dita, foram utilizadas três técnicas de pesquisa: questionário, grupo focal e entrevista semiestruturada⁸. A seleção dos participantes, por sua vez, foi por conveniência, sendo que foram convidados a participar os alunos do antigo currículo (AAC), egressos 2021, e alunos do novo currículo (ANC), egressos 2022; todos eles pertencentes à escola objeto de análise.

Tanto os AAC quanto os ANC foram convidados, inicialmente, a responder o questionário, que teve como objetivo coletar informações, a partir do ponto de vista dos alunos, sobre o currículo percorrido no Ensino Médio. Para os alunos que ainda estavam na escola, a coleta foi realizada em sala de aula. Já para os alunos que não estavam mais na instituição, o link do questionário foi enviado pelo aplicativo WhatsApp. Nesse sentido, o primeiro instrumento utilizado foi o questionário. Sua elaboração considerou, entre outros aspectos, os objetivos específicos traçados para a pesquisa. O foco das perguntas foram as percepções quanto aos processos do currículo, metodologias, protagonismo juvenil, cultura juvenil, identidade judaica, perspectivas de futuro, mercado de trabalho e projeto de vida.

De acordo com Gil (2007), é preciso nortear a elaboração do questionário com base nas experiências de pesquisadores para se ter sucesso na construção do instrumento, não correndo riscos de romper com regras práticas que inviabilizem a atividade fim do instrumento. O autor sugere pontos de atenção na hora de se formular um questionário; destaco alguns na sequência:

- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- g) deve-se levar em consideração o sistema de referência do entrevistado, bem como seu nível de informação;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- i) a pergunta não deve sugerir respostas;
- j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez;
- m) o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas;
- o) convém evitar as perguntas que provoquem respostas defensivas, estereotipadas ou socialmente indesejáveis, que acabam por encobrir sua real percepção acerca do fato;
- p) na medida do

⁸ Foi adotada a técnica da entrevista semiestruturada, pois, em uma das datas marcadas com os alunos, houve apenas um participante; logo, adaptou-se a proposta para uma coleta individual e não em grupo, como previamente planejado. Nesse sentido, a dinâmica se aproximou do que seria uma entrevista semiestruturada.

possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo “o que você pensa a respeito de...”, “na sua opinião...” etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga; q) deve ser evitada a inclusão, nas perguntas, de palavras estereotipadas, bem como a menção a personalidades de destaque, que podem influenciar as respostas, tanto em sentido positivo quanto negativo; t) o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados (GIL, 2007, p. 104).

As respostas dos questionários foram registradas no formulário Google e tabuladas no Excel. As questões abertas não receberam nenhum tipo de tabulação e apenas qualificaram os dados quantitativos das questões correspondentes.

A segunda técnica para a coleta foi a realização de um grupo focal, composto apenas por alunos do novo currículo (ANC), pois nenhum aluno do antigo currículo (AAC) compareceu. Este encontro teve o intuito de aprofundar dados obtidos mediante a análise dos questionários. Essa estratégia foi escolhida por contar com características que promovem a interação social, a dinâmica de opiniões e a espontaneidade, além de se constituir como uma potente partilha de experiências, capaz de formar um quadro amplo sobre o tema na perspectiva de um grupo – neste caso, os alunos do colégio –, e não de um único indivíduo (GASKELL, 2004). Este encontro durou 03h e teve a participação de 03 estudantes do novo currículo (ANC).

Em função do baixo quórum no primeiro grupo focal, propus uma nova data em horário diferente e formato online, para poder contar com uma maior participação dos estudantes. Neste segundo agendamento, houve a participação de apenas um aluno do antigo currículo (AAC) e nenhum aluno do novo currículo (ANC). Então, partir da situação apresentada, da participação de um aluno apenas, surgiu a necessidade de adaptar a técnica de coleta de dados para a realização de uma entrevista semiestruturada, tendo em vista planejamento inicial, ainda que com algumas adaptações.

Segundo Gil (2002), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto apresentado. Mesmo contando com apenas um estudante, entendo que consegui desenvolver o planejamento, sempre retomando as questões originais, tal como fiz durante o grupo focal.

Ressalta-se, ainda, que o grupo focal versa sobre a interação do pesquisador com os participantes e tem por objetivo buscar dados a partir de tópicos específicos da pesquisa. Isso permite caracterizar e diferenciar a técnica do grupo focal das

demais técnicas, uma vez que se tem a produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do *diálogo* entre participantes de um mesmo grupo (DAL'IGNA, 2012, grifo nosso). Frente a este aspecto, Dal'Igna aponta:

Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (2012, p. 204).

Para exemplificar como se dá a organização de um grupo focal, segue abaixo um quadro que apresenta um passo a passo desta proposta metodológica, de acordo com Dal'igna (2012).

Quadro 3 – Passo a passo de um Grupo Focal

Passo 01 Definição dos princípios teóricos-metodológicos	
Exercite a suspeita	Desconfie das verdades e das suspeitas. Problematiza o que é dito e pensado.
Assuma suas intenções	O pesquisador não está em um lugar privilegiado, ele é parte integrante do processo.
Abandone a pretensão de totalidade	Uma pesquisa sempre não é a totalidade e sim uma parte. Admita os limites e as possibilidades.
Adote uma postura ética	Ética e pesquisa são indissociáveis, pois toda pesquisa tem implicações éticas.
Passo 02 Escolha o método de pesquisa e organização da técnica	
Grupo Focal	1. Local de realização: local onde será realizado o grupo focal.
	2. Composição do grupo: participantes do grupo.

	3. Composição da equipe de pesquisa: pessoas que compõe as diferentes funções para executar a técnica do grupo focal.
	4. Estruturação do grupo: número de encontros e duração.
	5. Planejamento dos encontros: roteiro/agenda do encontro, estratégias de condução e tópicos do próximo encontro.

Fonte: DAL'IGNA, 2012.

A partir do quadro acima, compartilha-se que a presente investigação organizou o grupo focal da seguinte forma: **1) local de realização:** sala de aula da escola, lugar referência e conhecido pelos alunos; **2) composição do grupo:** alunos do antigo e do novo currículo; **3) composição da equipe de pesquisa:** pesquisadora e dois auxiliares da pesquisa; **4) estruturação do grupo:** 02 encontros com duração de aproximadamente 2h.

Como forma de situar a escola objeto de análise desta pesquisa, uma vez que suas características dizem muito a respeito das condições de produção dos dados, como das juventudes envolvidas, à continuação apresento, de maneira mais detalhada, o cenário investigativo em questão.

5.2 Contexto da pesquisa

O Colégio Israelita Brasileiro é uma instituição educacional sem fins lucrativos, que, no início de sua história, estava voltada a um nicho específico de mercado: a comunidade judaica porto-alegrense. A Escola nasceu há 100 anos, no andar térreo da Sinagoga União Israelita, na rua Barros Cassal, bairro Bom Fim – tradicional reduto da comunidade na cidade. Ela surgiu da preocupação dos imigrantes judeus em dar a seus filhos uma formação na qual seus valores e costumes não se perdessem, na medida em que o grupo ia participando da vida de uma sociedade plural.

Atualmente, o Colégio conta com um pouco mais de mil alunos, sendo a maioria de classes média e média-alta. Grande parte das famílias desses estudantes é constituída por profissionais liberais e/ou empresários. Por seu caráter comunitário e filantrópico, a escola atende também famílias com menor poder aquisitivo, a quem são destinadas bolsas de estudos.

O Projeto Político-Pedagógico do Israelita parte da proposição dos “Quatro pilares da educação”, de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Assim sendo, a escola entende que os conteúdos escolares não se limitam a conceitos e teorias, mas se estendem às competências procedimentais e atitudinais.

Desde 2005, o Israelita vem trabalhando no projeto “Triple A”, que visa à transformação da Escola em referência de educação no Brasil. O projeto traz consigo a proposta de um novo posicionamento para o colégio frente à sua comunidade, mas também ao mercado, em continuidade ao processo de qualificação já implementado. Trata-se, nesse sentido, de orientações para que a escola se diferencie em qualidade, tornando-se uma instituição de ensino altamente destacada e reconhecida por sua excelência acadêmica.

São três os pilares da marca Colégio Israelita Brasileiro: Judaísmo, Excelência Acadêmica e Gestão, os quais dão sustentação ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, que tem por Missão e Visão o que segue à continuação.



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: TRIPLE A



Figura 3 - Projeto Político-Pedagógico: Triple A

Fonte: Colégio Israelita Brasileiro.

MISSÃO

“O Colégio Israelita Brasileiro é uma entidade educacional comunitária, embasada nos valores culturais, éticos e morais do judaísmo, que elege a educação para a Paz e a busca constante pela excelência de ensino com vistas à formação de cidadãos preparados para a vida e para a construção de uma sociedade plural”.

VISÃO

“Ser uma instituição reconhecida pela alta qualidade de ensino, cujo projeto educativo valoriza de forma marcante a cultura e as relações interpessoais através de práticas inovadoras, vinculadas à preparação para o empreendedorismo”.

O Colégio Israelita Brasileiro reconhece sua responsabilidade como polo de centralidade comunitária e, por isso, assume sua intenção de desenvolver um judaísmo vivo, atuante, capaz de manter as tradições, valorizar a cultura judaica e contribuir para a continuidade do povo judeu, não apenas por meio do trabalho desenvolvido pela Educação Judaica da Escola, mas pelo conjunto de todas suas ações. Reitera o objetivo de formar lideranças comunitárias, com espírito empreendedor. Ratifica seus laços profundos com o Estado de Israel – centro espiritual e político do povo judeu – em uma concepção sionista.

Para melhor entendimento do leitor sobre as ações inovadoras da escola, aponto alguns projetos/programas instituídos, com o objetivo de qualificar as aprendizagens dos estudantes e a formação continuada dos professores.

A Universidade Corporativa do Colégio Israelita Brasileiro (UniCCIB) é um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação dos profissionais da escola. Constitui-se como um laboratório de aprendizagem permanente, pautado pelos objetivos institucionais para os quais são necessários esforços de grupos em colaboração. Tem como desafio criar um ambiente de aprendizagem em que os profissionais-alunos compreendam a importância da aprendizagem contínua e da ação sistêmica para obtenção da mudança e de melhores resultados institucionais. Diferentemente dos tradicionais espaços para formação acadêmica ou capacitação,

que têm um tempo determinado de duração, a Universidade Corporativa se propõe a ser um ambiente voltado ao desenvolvimento de competências durante toda a vida profissional.

Com o propósito de ampliar a atratividade do Colégio Israelita Brasileiro, divulgando e desenvolvendo práticas inovadoras comprometidas com a Missão e a Visão da instituição, em 2009 foi criada a *IR KTANÁ*, a cidade-laboratório do Israelita. A pequena cidade nasceu com a incumbência de integrar tradição e inovação através de um programa educacional, que tem como objetivo implantar uma educação voltada à sustentabilidade, ao empreendedorismo, à cidadania e à valorização da identidade cultural judaica da escola. Esses quatro eixos foram selecionados para compor os princípios fundadores da pedagogia da *IR KTANÁ*, tendo em vista sua relevância para o desenvolvimento de competências voltadas a uma participação produtiva no século XXI.

Por ser uma cidade com “habitantes” das mais diversas idades, moeda própria, tributação, eleições para o executivo e legislativo, vida cultural e ambiente acadêmico, a *IR KTANÁ* posiciona-se como um verdadeiro laboratório da vida real, onde é possível propor, errar, refazer e acertar. Trata-se de um local para a identificação de talentos, experimentação, ousadia e criatividade, para aprendizagens individuais e coletivas. A *IR KTANÁ* é um tempo-espaço em que é possível significar melhor os conteúdos escolares.



Figura 4 - *IR KTANÁ*

Fonte: Colégio Israelita Brasileiro.

À medida que a pequena cidade foi gerando novas práticas pedagógicas e novas oportunidades de aprendizagem, o currículo da escola tornou-se mais complexo. Já não era mais possível descrever a trajetória escolar dos alunos por meio da expressão de um currículo único e padronizado. As mais de 40 oficinas lá oferecidas aos estudantes geraram a possibilidade de diferentes trajetórias acadêmicas.

Ao oferecer tantas opções no currículo, o Israelita tinha como propósito garantir que seus alunos desenvolvessem ao máximo seus diferentes talentos, sendo apresentados e estimulados à diversidade do conhecimento. A liberdade para escolher ao que se vincular trouxe maior protagonismo dos estudantes dos Anos Iniciais no gerenciamento de sua vida acadêmica, o que gerava maior responsabilidade e motivação para aprender. Ainda assim, nem todos aproveitavam bem as oportunidades que lhe eram oferecidas, fosse por falta de interesse, de tempo ou até mesmo de orientação.

Vem do compromisso da escola para com o desenvolvimento de todos os seus alunos o surgimento do “Projeto Curriculum Vitae” – programa de acompanhamento individual e de tutorias voltado a cada um dos alunos da Educação Infantil (Níveis A e B), Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Israelita Brasileiro. O Projeto Político-Pedagógico da escola considera a premissa de que as pessoas têm diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, não sendo suficiente oferecer-lhes apenas um ensino monolítico e em lotes para que todas aprendam. É preciso valorizar e desenvolver as diferentes formas de aprender, e a escola, para tanto, precisa estar apta a gerenciar toda essa diversidade.

O verdadeiro compromisso com a aprendizagem implica a competência de promover inteligências múltiplas e comprovar, através de evidências, o sucesso de investimentos individualizados. A aprendizagem significativa e a autossuperação pressupõem um olhar cuidadoso de outro alguém, que acolhe, estimula, orienta e acompanha. No Israelita, essa é a principal responsabilidade dos tutores. Diferentemente da ênfase que hoje se dá aos relacionamentos nos ambientes virtuais, o que se busca com o “Projeto Curriculum Vitae” é um encontro de pessoas físicas e reais, o necessário e cada vez mais raro “olho no olho”. Esses são três exemplos de inovações criadas no contexto do Israelita para atingir a estratégia da escola. Todos

eles receberam o prêmio de inovação do Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS).

Outro plano estudado e colocado em prática desde o ano de 2015 foi a mudança da carga horária dos alunos no colégio. Esse projeto, na época denominado “Israelita 3.0”, entende a que a escola em tempo integral amplia as possibilidades de aprendizagem, por meio do enriquecimento do currículo básico, da exploração de temas transversais e da vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural dos alunos.

Dessa forma, definiram-se como objetivos para a escola de tempo integral: (1) promover a permanência dos alunos na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades educacionais; (2) intensificar as oportunidades de socialização dos educandos; (3) proporcionar alternativas de ação aos alunos no campo social, cultural, esportivo e tecnológico; (4) favorecer a articulação escola-comunidade, incentivando o engajamento da comunidade no processo educacional e, por fim, (5) trabalhar preventivamente com questões que possam motivar dúvidas e assim efetivamente estruturar a recuperação ao longo do processo.

A reestruturação iniciou no 1º ano do Ensino Fundamental I, em 2015, com a implantação gradativa por série ou duplas de série. Em 2022, fechamos o ciclo de implementação do currículo e agora toda a escola está funcionando na nova lógica do currículo CIB21. A partir dessa reestruturação, a escola teve um incremento de quase 40% de alunos e a incidência de alunos não judeus está quase que equivalente ao número de alunos judeus na instituição.

Em 2020, foi a primeira escola privada no Rio Grande do Sul a implantar a nova Lei da Reforma do Ensino Médio. Inaugurou os Itinerários Formativos, a opção de escolhas dos componentes de Artes e Educação Física (modalização de Artes e Educação Física) e finalizou a reforma com os componentes de Projeto de Vida e Liderança Comunitária. No Israelita, a proposta da Reforma do Novo Ensino Médio possibilitou um incremento importante no currículo não só aliado ao mundo do trabalho, mas na flexibilização curricular. Apresento aqui as diferenças entre o antigo e novo currículo (versão 2023).

Quadro 4 – Novo currículo do Ensino Médio do Colégio Israelita Brasileiro

Áreas do	Componentes	Currículo	Currículo	Especificidades
----------	-------------	-----------	-----------	-----------------

conhecimento	Curriculares	Antigo	Novo	
Ciências Humanas	Filosofia Geografia História Sociologia	X	X	
Ciências da Natureza	Biologia Física Química	X	X	
Matemática	Matemática	X	X	
Linguagens	Língua Portuguesa Redação Literatura Educação Física* Artes*	X	X	*Artes e Educação Física no currículo novo passaram a ser modalidades, isso significa que o aluno escolhe qual modalidade gostaria de fazer na 1ª e 2ª séries. Em Artes o aluno escolhe entre Artes Visuais, Teatro ou Dança Israeli e em Educação Física escolhe entre Basquete, Handebol, Futsal, Vôlei ou Fitness. Na 3ª série o currículo não conta com o componente Artes e Educação Física é chamada de Corpo e Mente, não sendo uma modalidade.
Educação Judaica	História Judaica Tanach Liderança Comunitária*	X	X	*Liderança Comunitária passou a integrar o currículo novo sendo ministrada apenas na 3ª série.
Habilidades Socioemocionais	Projeto de Vida		X	
Itinerários Formativos	Empreendedorismo Economia Criativa Engenharia Saúde e Tecnologia Matemática* Redação* Biologia e Física* História e Geografia* International Studies* Leituras Obrigatórias*		X	*Todos esses itinerários são exclusivamente da 3ª série do EM. Os demais compõem o currículo da 1ª e 2ª série.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Colégio Israelita Brasileiro busca o diferencial das transformações baseado em uma concepção de educação que orienta e sustenta as iniciativas da escola. O currículo não está centrado apenas na excelência acadêmica, mas também no aprendizado da convivência com os outros. Os princípios judaicos também são pilares do currículo e integram a busca pelo desenvolvimento integral dos nossos estudantes.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Início o capítulo descrevendo o percurso realizado para chegar nas análises decorrentes da coleta de dados, realizada junto aos alunos egressos do Ensino Médio do Colégio Israelita Brasileiro.

Quadro 5 – Etapas do processo de coleta de dados

Elaboração do questionário a ser respondidos pelos egressos	
Aplicação do questionário para turma de egressos 2021	13 respondentes
Aplicação do questionário para turma de egressos 2022	25 respondentes
Análise dos resultados dos questionários	
Elaboração do planejamento do Grupo Focal	
Grupo Focal - presencial - 31 de março de 2023	03 participantes (egressos 2022)
Proposta: Grupo Focal - online - 24 de abril de 2023 Realidade: Entrevista semiestruturada	01 participante (egresso 2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na elaboração do questionário, entendemos que este deveria abranger campos do conhecimento que abordam rotinas e vivências dos estudantes na escola. Desta forma, optamos por coletar dados organizados em oito grandes eixos:

1. Ensino Médio: Dados Gerais
2. Ensino Médio: Relevância do conteúdo e Produção de sentido
3. Ensino Médio: Experiências e Metodologias de Aprendizagem
4. Ensino Médio: Participação e Protagonismo
5. Ensino Médio: Culturas Juvenis e Diversidade
6. Ensino Médio: Cultura e Identidade Judaica
7. Ensino Médio: Diálogo e Escuta
8. Ensino Médio: Mercado de Trabalho e Projeto de Vida

Para a construção dessas categorias, para além de olhar para os objetivos delineados no trabalho, foi utilizada como referência a pesquisa: *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*" (TEIXEIRA et al, 2022). Esse estudo propôs uma pesquisa na qual dados quantitativos e qualitativos pudessem subsidiar a nova proposta de EM da Rede Marista no Brasil.

O envio do questionário aos egressos de 2021 aconteceu de forma online. Solicitei ao antigo representante de turma que colocasse no grupo de *WhatsApp* da turma o link do questionário para ser respondido. Junto a ele fiz um breve relato do que se tratava, incluindo os objetivos da pesquisa. Com este público, obtive 13 respostas de 45 estudantes no total.

Para a turma de egressos de 2022, solicitei a um professor para entrar em sala de aula durante o projeto da escola de preparação para o vestibular da UFRGS, pois já estávamos no mês de dezembro e as aulas da terceira série encerraram no mês de novembro no CIB. Com este público, tivemos 25 respondentes de um total de 50 estudantes.

Na amostra quantitativa, somando, então, os dois públicos (respondentes dos egressos 2021 + respondentes dos egressos 2022), obtivemos 38 questionários respondidos de um total de 95 estudantes. A amostragem dos questionários retrata 40% do público-alvo da pesquisa. A partir dos dados quantitativos analisados, entendeu-se a importância de se investir no aprofundamento qualitativo de algumas temáticas. A investigação qualitativa, *a priori*, reconhece que os fenômenos sociais não se resumem à observação estática dos externos e, sim, à apreensão de seus significados.

Com objetivo de realizar uma discussão focada e obter informações relevantes para a pesquisa, elaborei um planejamento, chamado de Agenda do Encontro (quadros à continuação) por Dal'Igna (2012). Para a organização dessa agenda, foram considerados os tópicos abordados, objetivos e duração prevista do grupo focal.

Quadro 6 - Planejamento do Grupo Focal

1º momento do Encontro	
Tópico-guia: Relações de Currículo e Produção de Sentido	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar a pesquisa e a dinâmica do grupo focal, bem como destacar a importância de cada participante para o estudo; ● Compreender a percepção dos estudantes em relação ao antigo e ao novo currículo do Ensino Médio; ● Entender a prioridade de conteúdo e experiências a partir da avaliação dos estudantes 	
Plano de Trabalho	
Apresentação da Pesquisa A moderadora expõe os objetivos da pesquisa, apresenta a dinâmica do grupo, lê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicita a autorização para o uso do gravador.	10 min
(1) Estímulo para discussão: Mala Dividir os participantes em egressos 2021 e egressos 2022. Formar duplas/trios e entregar a imagem de uma mala. Solicitar a escrita do que cada grupo levou na sua mala ao finalizar o Ensino Médio.	10min
Discussão: O que cada grupo colocou na sua mala? Conseguimos achar algo em comum?	20min
(2) Estímulo para discussão: Fundadores da escola Diferentes palavras atreladas ao currículo (BNCC+PPP) e papéis em branco também. Entregar uma folha em branco para cada grupo.	05min
Discussão: Em 10 palavras: o que vocês colocariam no currículo do EM.	20min

2º momento do Encontro	
Tópico-guia: Relações de Escola e Juventudes	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir aspectos ligados às juventudes contemporâneas, buscando relacionar a mudança de perfil dos estudantes à suposta necessidade de novos arranjos curriculares no Ensino Médio ● Compreender a visão e a função da escola a partir da percepção dos participantes do grupo. 	
Plano de Trabalho	

(1) Estímulo para discussão: clipe da música <i>Another Brick in the wall</i>	05min
Discussão: Que escola é essa? Ela existe? Faz sentido a partir da experiência de vocês?	20min
(2) Estímulo para discussão: Linha do Tempo Desenhar uma linha do tempo na parede vidro com fotos ao longo do tempo da escola (Primeira casa no Bom Fim, Ir Ktaná e escola atual). De 1922 a 2023.	05min
Discussão: O que mudou nesta escola? Quais as diferenças e semelhanças do início de sua história até hoje?	20min
(3) Estímulo para discussão: Missão, Visão e Valores Explicar os conceitos elaborados pelas empresas sobre Missão, Visão e Valores.	10min
Discussão: Elaborar a missão, visão e valores a partir da experiência de escola dos participantes do grupo.	30min

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta foi elaborada com a intenção inicial de o grupo focal ser realizado de forma presencial. Em função do número baixo de participantes no grupo focal realizado no dia 31 de maio (03 participantes), optou-se por realizá-lo novamente em formato online, com o intuito de haver uma maior adesão dos estudantes. Adaptou-se, então, o planejamento para sua execução em ambiente virtual. Entretanto, em uma segunda tentativa, apenas um aluno compareceu. Assim sendo, essa segunda coleta não se configurou como grupo focal.

A fim de aproveitar a disponibilidade do estudante, que queria colaborar, mais uma vez a dinâmica foi ajustada, em formato semelhante ao que usualmente ocorre em uma entrevista semiestruturada. Para Minayo (2009, p. 64-66), esta é uma técnica que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Foi notória a pequena participação dos estudantes. Acredito que a data em que foi realizado o grupo focal (final do ano letivo) colaborou para as impossibilidades. Do mesmo modo, podemos questionar o quão significativo seria para eles avaliarem um currículo ao qual já não se encontram vinculados, em uma fase, justamente, de transição.

Vale a pena mencionar, aqui, que a pesquisa supracitada aplicada pela Rede Marista também passou pela mesma dificuldade na coleta dos dados qualitativos. Há um decréscimo da participação dos estudantes comparado à adesão na coleta quantitativa.

Quadro 07: Comparativo Pesquisa Colégio Israelita e Pesquisa Rede Marista

População	Dados quantitativos	Dados qualitativos
Alunos egressos 2021 e 2022 do CIB	40% de respondentes (38 alunos)	04 alunos
Estudantes matriculados no EM da Rede Marista	21% de respondentes (3089 alunos)	80 alunos

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos alunos, referentes às perguntas realizadas nos dois blocos, foram transcritas. Posteriormente, por meio do processo de uma leitura analítica, foi possível classificar os conteúdos em categorias para a construção de campos de análise. Nesse segmento, a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de:

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 41).

Ela é compreendida, ainda, como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados. Nesse sentido, a partir dos dados obtidos nos questionários, grupo focal e entrevista semiestruturada, a análise a seguir foi organizada por meio de dois campos, ou duas ênfases, quais sejam: (i) Tradição e Inovação e (ii) Educação e Mundo do Trabalho

6.1 Tradição e Inovação

Viktor Frankl⁹: *Eu acho que a missão do colégio é fornecer uma educação ao mesmo tempo tradicional e inovadora. Tradicional no sentido de ter uma base teórica forte e valorizar esses conhecimentos.* (AAC)

O Colégio Israelita Brasileiro busca ser reconhecido pela sua tradição e ao mesmo tempo pelos diversos projetos inovadores. Podemos citar entre eles a Cidade laboratório - *Ir Ktaná*, o currículo Sócioafetivo e a proposta de tempo integral conhecida como CIB21. Esse projeto de educação tem como centro a concepção de que alunos aprendem quando constroem conhecimento pela vivência de princípios e conceitos; para isso, todas as ações e iniciativas da escola precisam estar a serviço dessa concepção.

⁹ Os nomes dos estudantes são fictícios e foram substituídos por nomes de autores judaicos.

Evidenciou-se, na fala dos estudantes, que o termo tradição está alicerçado na ideia de uma educação voltada ao conteúdo, aos saberes formais validados cientificamente. Essa hipótese é percebida na reflexão de Hannah que, ao responder qual foi o propósito do Israelita em sua criação, em 1992, responde:

Pesquisadora: *E o que que vocês acham que era o maior propósito dessa escola de 1922?*

Hannah Arendt: *Ai, eu ia falar, mas não sabia que era. Assim, a comunidade de 22, tipo, começou, enfim, tava antes da segunda guerra mundial, mas já tava lá conflito os judeus. Daí, eu acho que nessa época eles só estavam tentando exprimar os valores judaicos de uma forma muito rígida pra não perder, né, a essência judaica. Então, acho que era, tipo, conhecimento, porque eles valorizavam muito o conhecimento, para passar o máximo possível, e também judaísmo. Não tinha, acho que, espaço para outras partes sociais, e a criatividade, ou sei lá o quê, porque eles tavam muito preocupados com outras situações que estavam mais, enfim, na sociedade. Daí agora já que, enfim, o anti-semitismo diminuiu bastante, não é que acabou, mas diminuiu bastante, e agora tem espaço para tu poder abrir para outras coisas, porque passar o judaísmo e conhecimento não são, tipo, urgente, sabe? Não vai acabar a comunidade judaica. (ANC)*

A aluna ainda segue:

Hannah Arendt: *Porque já que ele (o currículo) só focado no perfil de conhecimentos judaicos e conhecimentos necessários da época, não ia conseguir talvez exercer a criatividade, coisas que o currículo atual está pedindo (...). (ANC)*

Outra fala que corrobora é a de Viktor Frankl (AAC):

Viktor Frankl: *Eu acho muito interessante que o Israelita, ao mesmo tempo que ele rompe com o ensino tradicional, ele também preza pelo conhecimento. (AAC)*

Nesses excertos, percebe-se a abertura curricular de hoje como um efeito dos nossos tempos, na medida em que agora teria *espaço para tu poder abrir para outras coisas*, porque antes, supostamente, não seria possível *exercer a criatividade, coisas que o currículo atual está pedindo*. A contribuição de Viktor Frankl é ainda mais

emblemática, quando ele coloca o *ensino tradicional* e o *conhecimento* em uma espécie de paralelismo.

Assim sendo, vale mencionar o quanto a tradição não deve ser desconsiderada face à inovação, pois elas podem andar juntas. Dal'Igna e Fabris (2022) defendem um currículo comprometido com os conhecimentos escolares e uma ação docente comprometida com o ensino que não abdica da tradição pedagógica e da formulação de inovações educacionais. De alguma maneira, é possível identificar o que denominaríamos de tradição pedagógica nas falas que seguem:

Primo Levi: *O vestibular. Vai ter de qualquer jeito, considerando o Israelita.* (ANC)

Hannah Arendt: *Primeiro da semana de provas. Real, assim... eu sei que é pra organizar o currículo, e para ter a prova 1 e prova 2, só que... Sabe? não dá, entendeu, tipo, ou se separem em duas semanas, ou sei lá.* (ANC)

Viktor Frankl: *Eu entendo que deveria ser uma base de conteúdo que inclui preparação para essas provas. Não é um conteúdo voltado somente para as provas.* (AAC)

É possível relacionar o conceito de conteúdos tradicionais ao que Sacristán (2013) aborda como conhecimento escolar. Ao discorrer sobre este termo, o autor apresenta agentes culturais que tensionam a escolha dos conteúdos. Ele traz à discussão os professores e os livros didáticos como elementos que propõe/impõe determinados conteúdos. A partir da escuta dos estudantes, poderíamos acrescentar, ainda, os conteúdos avaliados e cobrados no ENEM e nos vestibulares. Sobre isso, eles referem aulas expositivas como espaços em que são tratados conteúdos para dar conta desta demanda.

Michael Young (2007) contribui para essa discussão ao descrever a diferença do "conhecimento dos poderosos" versus "conhecimento poderoso". O primeiro termo é definido por quem detém o conhecimento.

Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimentos; é a esse que eu chamo de "conhecimento dos poderosos. (YOUNG, 2007, p.1294)

No outro lado dessa dualidade, Young (2007) comenta que há a necessidade de outro conceito, que olhe para o currículo por meio de uma lente chamada de "conhecimento poderoso". A este o autor descreve:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (p.1294)

Assim sendo, percebe-se, no contexto curricular do Colégio, a presença de ambos os tipos de conhecimento sugeridos por Young. Pela posição social privilegiada ocupada pelos estudantes e pela própria escola, que se insere em um segmento de classe média e média alta na cidade, é possível afirmar que esses estudantes têm acesso ao "conhecimento dos poderosos". Do mesmo modo, conseguiremos apontar, mediante algumas falas, para a existência, também, do chamado "conhecimento poderoso", como se visualiza nas duas falas abaixo de um mesmo aluno:

Viktor Frankl: *Por mais que a gente tivesse avaliações muito voltadas ao vestibular, as nossas aulas nos preparavam para ter uma bagagem cultural.*

Conversas políticas também, eu sinto que eu consegui entender bastante sobre como o mundo funciona. (AAC)

Já uma ideia mais próxima à de uma inovação educacional pode ser percebida com as seguintes falas:

Hannah Arendt: *Tipo, com o Leon (professor de Projeto de Vida), por exemplo, que quando a gente fez a... o almoço, a cozinha lá, tipo, eu estava no grupo da administração ali, só que daí, tipo, eu estava no grupo dos guris, eu era a única guria. Aí, tipo, foi horrível. Só que daí... eu tive que me meter, fazer tudo na frente, porque os guris estavam só na galinhagem, sabe? Eu acho que foi bom isso da liderança e exercer ela. Empatia. Os trabalhos, por exemplo, da Raad (prof. de Liderança Comunitária) foram difíceis assim também, é trabalhoso. Aí foi legal, assim, porque dá vontade de desistir do meio, e ele tinha que exercer empatia e tantas coisas. É um propósito, sabe? Mas também foi um pouco difícil. E criatividade no LIFE principalmente. (ANC)*

Primo Levi: *O LIFE, em geral, também, né... Pensar a solução pros problemas e se mais, né? Se é uma coisa... Era uma aula assim, né? Que não era, tipo, menos importante que as outras, elas eram... não sei, tipo uma forma de alívio ao mesmo tempo, no meio da semana, é uma aula diferente, assim, mais tranquila, mas que ao mesmo tempo tu não deixa de trabalhar. (...) assim, como qualquer outro, mas o que faz tudo é diferente. (ANC)*

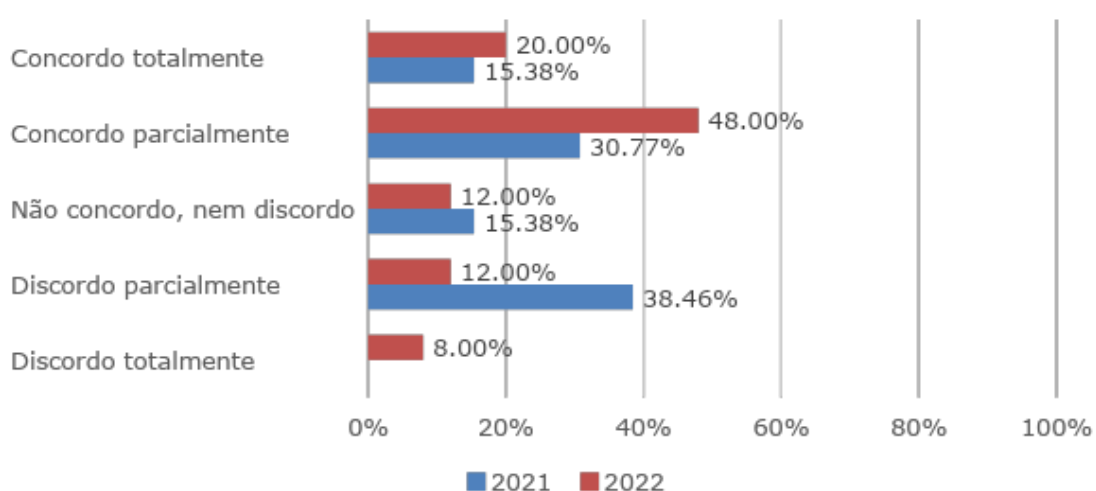
Nesses excertos, há referência ao Laboratório de Inovação e Formação de Empreendedores (Itinerário Formativo de Empreendedorismo), conhecido como LIFE. Os alunos relacionam esse percurso formativo a ditos valorizados na contemporaneidade e vinculados a processos inovadores, como: *liderança, empatia, propósito, criatividade e solução de problemas*. Sobre isso, Silva e Silva (2012), alertam que, embora os debates sobre experiências, competências ou habilidades escolares sejam significativos, é preciso trazer de volta, ao centro das políticas de escolarização, os conhecimentos escolares, revitalizando a emergência de um currículo fundamentado no conhecimento poderoso, tal como propõe Young (2007).

Sacristán descreve em seu livro *Saberes e Incertezas sobre o currículo* (2013) que a melhoria deste documento, dada sua importância, tanto na teoria quanto na prática da educação, qualquer política, estratégia ou programa para a mudança, reforma ou melhoria da educação implica na revisão do currículo. De algum modo, ainda que com a revisão curricular pautada pelo Novo Ensino Médio, nota-se, no Colégio Israelita, a um só tempo, a presença dos conteúdos preparativos para os processos seletivos, correspondente a uma tradição pedagógica de parte significativa da rede privada de ensino, e a emergência de práticas hoje vinculadas às noções mais disseminadas de inovação pedagógica. Não se pode confundir, porém, o trabalho com conteúdos voltados ao ENEM e ao vestibular com a ideia de “conhecimento poderoso”:

[...] uma posição contrária à defesa de um currículo por resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos; defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão de mundo. Entende que, para o desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1.112).

De alguma maneira, o gráfico abaixo corrobora essa perspectiva, na medida em que um número importante de alunos, de ambos os currículos, apontou que os conteúdos estudados no Ensino Médio foram relevantes. Um pouco mais de 45% dos egressos 2021 (AAC) e 68% dos egressos 2022 (ANC). Vale ressaltar, porém, o percentual superior referentes ao novo currículo, o que vai ao encontro de uma das premissas da Reforma do Ensino Médio.

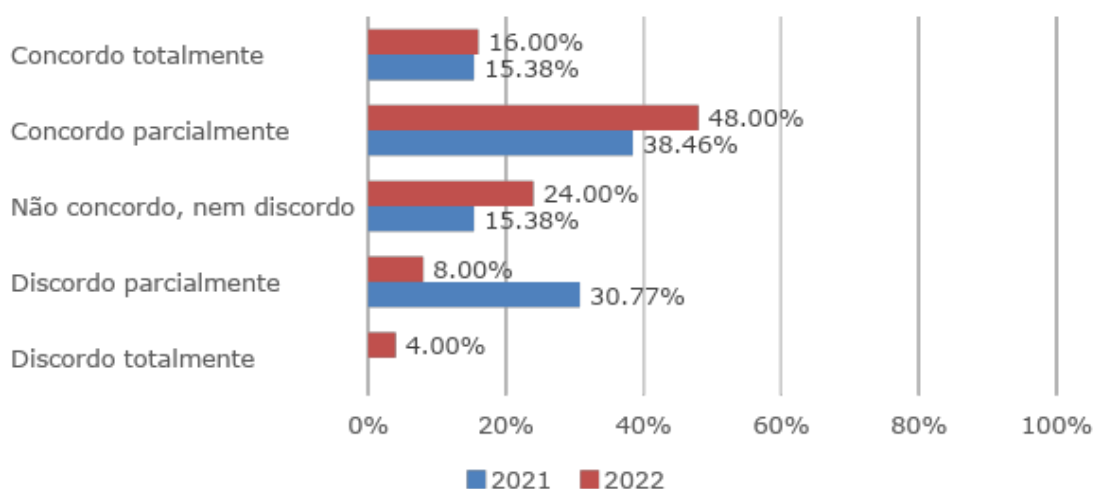
Gráfico 1 – Os conteúdos estudados foram todos relevantes.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Outro dado importante, que contribui para a reflexão acerca do "conteúdo poderoso" são as respostas dos egressos, ao serem perguntados se os conteúdos estabeleciam conexão com a vida real.

Gráfico 2 – Os conteúdos estabeleciam conexão com a vida real.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

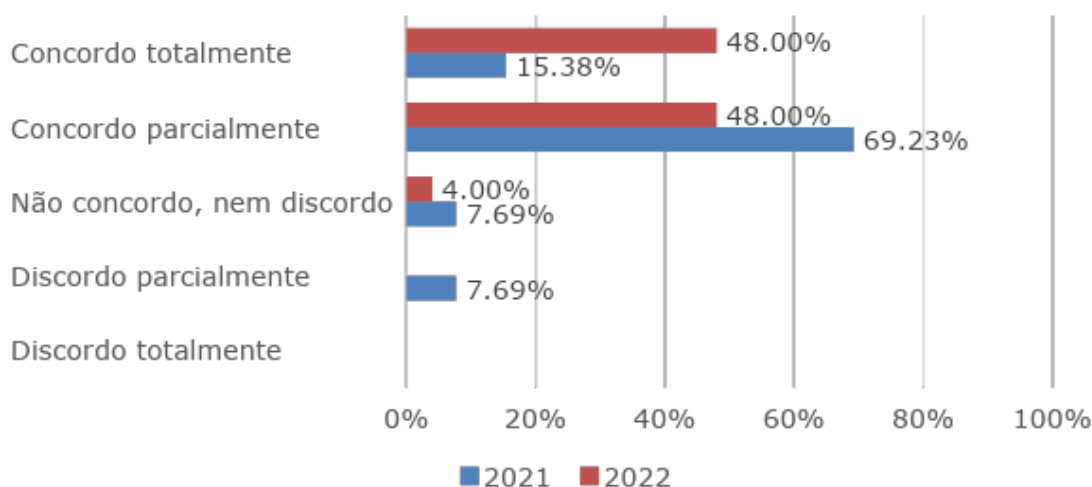
Para além dos dados quantitativos, porém, é possível identificar, em excertos extraídos do grupo focal e da entrevista semiestruturada, que os alunos percebem a conexão dos conteúdos trabalhados na última etapa da Educação Básica com a vida real:

Viktor Frankl: *Eu vejo amigos de outras escolas comentando, é que, escolas privadas principalmente, é que eles tiveram essa preparação para vestibular, mas que eles não conseguem utilizar esse conhecimento fora. E eu acho que lá no Israelita, por mais que tivesse uma ênfase muito grande no vestibular, também tinha em como utilizar esse conhecimento de outra forma. (AAC)*

Hannah Arendt: *Trabalhos que envolvam a comunidade também, eu acho que exercita a comunicação. Enfim, os próprios trabalhos que os professores propõem também exercitam a comunicação. Mais isso...(ANC)*

Outro ponto levantado nos questionários foram as metodologias de ensino e aprendizagem adotadas. Sobre este aspecto, não houve diferença significativa entre um currículo e outro. Tanto na antiga quanto na nova trajetória curricular implantada, nota-se uma preponderância da aula expositiva como estratégia metodológica utilizada. Isto é, no contexto mesmo da sala de aula, a tradição da exposição oral pelo professor prepondera.

Gráfico 3 – As aulas eram, em sua maioria, expositivas.

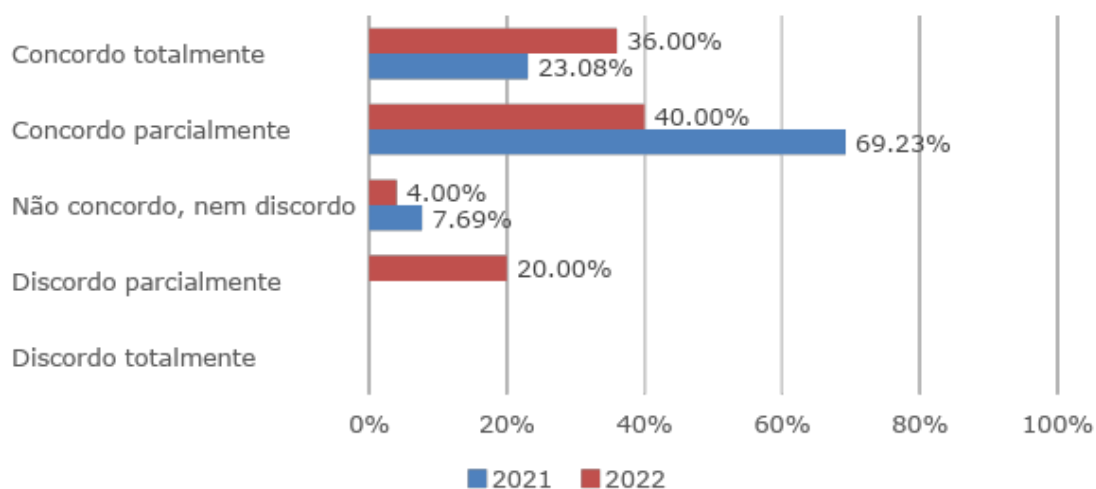


Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

A aula expositiva é um elemento necessário no contexto educacional, mas deve ser complementar e secundária no processo de aprendizagem. A conscientização dessas premissas junto aos educadores tem levado a um crescente interesse pelas metodologias ativas de aprendizagem, que nada mais são do que os métodos para tornar o estudante protagonista do seu processo de aprendizagem (CAMARGO; DAROS, 2018). Assim sendo, segundo os autores (idem), a metodologia tida como tradicional se mostra insuficiente com a necessidade atual; ou seja, o modelo que rege a maioria das escolas estaria saturado e os resultados não aconteceriam de modo satisfatório.

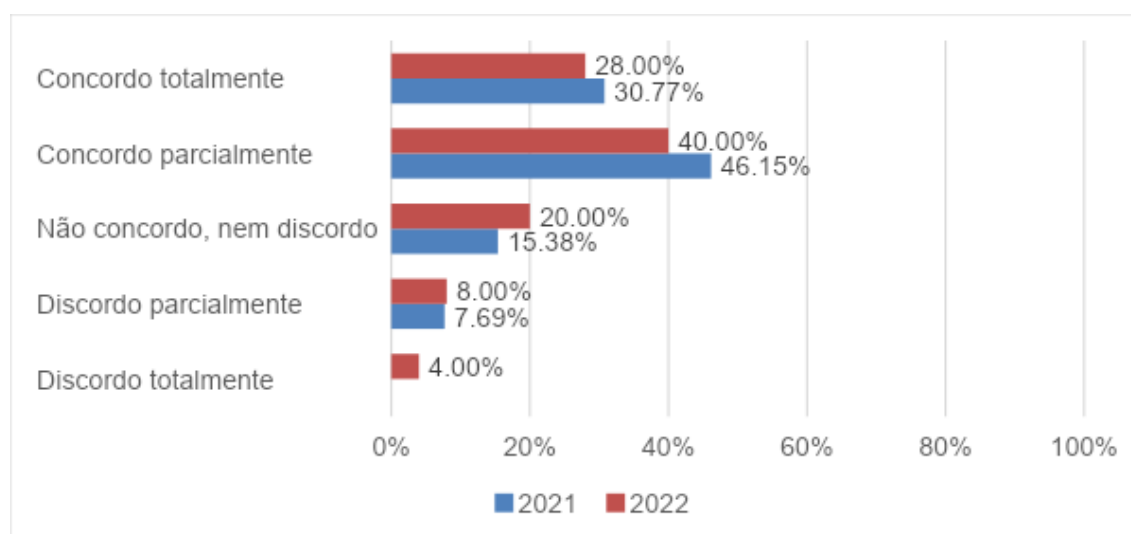
Ao mesmo tempo, alunos de ambos os currículos apontaram que outros recursos e estratégias eram também adotados, como apontam os gráficos em sequência:

Gráfico 4 – As aulas se valiam, em sua maioria, de recursos tecnológicos.



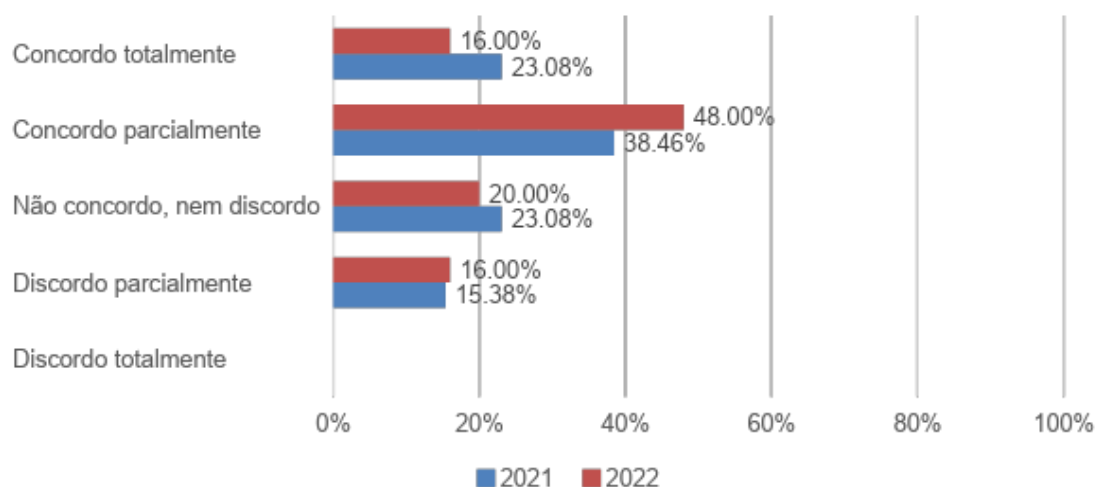
Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Gráfico 5 – A resolução de problemas complexos era proposta frequentemente pelos professores.



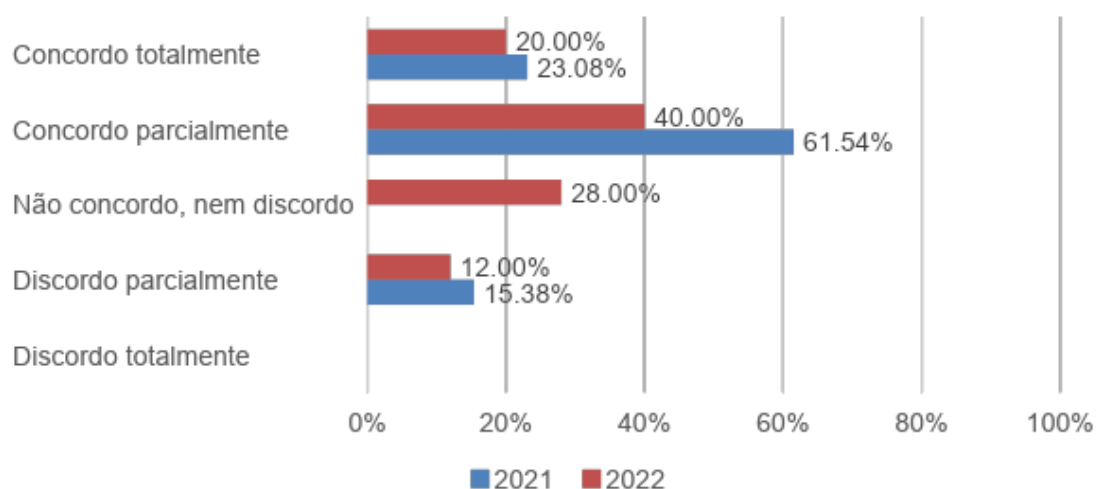
Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Gráfico 6 – Atividades projetuais eram propostas frequentemente pelos professores.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Gráfico 7 – Atividades colaborativas eram propostas frequentemente pelos professores.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Não é possível apontar, contudo, diferenças significativas nas metodologias empregadas pelos professores, tendo em vista a nova e a antiga estrutura curricular. Percebe-se uma certa constância nos recursos e estratégias mobilizados pelo corpo docente. Nesse sentido, ao levarmos em conta que as atividades pedagógicas de uma instituição de ensino devem ser orientadas a apresentar forte contextualização e correlação com a realidade (CAMARGO; DAROS, 2018), a realização de atividades de resolução de problemas, projetuais, colaborativas e, por vezes, com adoção de tecnologia, apontam para um Colégio que, ao que tudo indica, segue essa orientação.

O currículo do Israelita não está centrado apenas na excelência acadêmica, que é crucial, mas também no aprendizado da convivência com os outros. A atenção para a vivência de espaços que sejam simultaneamente acolhedores e desafiadores é marca da proposta do CIB. E essa questão é percebida pelos egressos:

Vitor Frankl: *Eu acho que, hoje em dia, o colégio tem muito foco na inovação. Tentar se manter atualizado. E eu acho que isso acaba também sendo visível na arquitetura do colégio mesmo. Por exemplo, ali na foto que aparece de parte, também aparece a biblioteca, que é toda de vidro, uma arquitetura mais, talvez, modernista. E eu acho que isso acaba sendo muito associado com esses colégios que focam na inovação, por vezes na tecnologia. (AAC)*

Em outro momento, também é feita uma referência à arquitetura da escola, no momento que se fazia a comparação do Israelita de 1922 para o 2023.

Hannah Arendt: *Ah, acho que quando tu olha ali parece uma coisa mais... Ah, até ligado, só o (..)... Parece um pouco mais rígida, a escola, sabe? A gente tá sem cor e tal... Eu acho que, claro, os valores judaicos continuam o mesmo/menos intensos... Ah, não sei. Mas aqui parece uma escola muito mais legal, né? (ANC)*

Pesquisadora: *A de 2023?*

Hannah Arendt: *É.*

Pesquisadora: *Mas, olhando pra foto, por que que tu acha que parece mais legal? Por causa das cores, foi um exemplo que tu trouxe, o que mais?*

Hannah Arendt: *Por causa das cores, o ambiente assim que dá para ver que tem brinquedos. Tem, tem os brinquedos, parece uma escola mais...*

Anne Frank: *Divertida. (ANC)*

Pesquisadora: *Divertida?*

Hannah Arendt: *É, receptiva, assim, para os alunos se interessarem.*

Constatada a necessidade de ampliar os objetivos da educação do século XXI, estudos na educação detiveram-se a observar diversos movimentos, para adequar as estruturas curriculares nacionais a essa nova realidade. No Brasil, a redefinição dos objetivos educacionais esteve presente nos esforços de elaboração e implantação da BNCC. O apoio às formas tradicionais de escolarização foi perdendo força, à medida

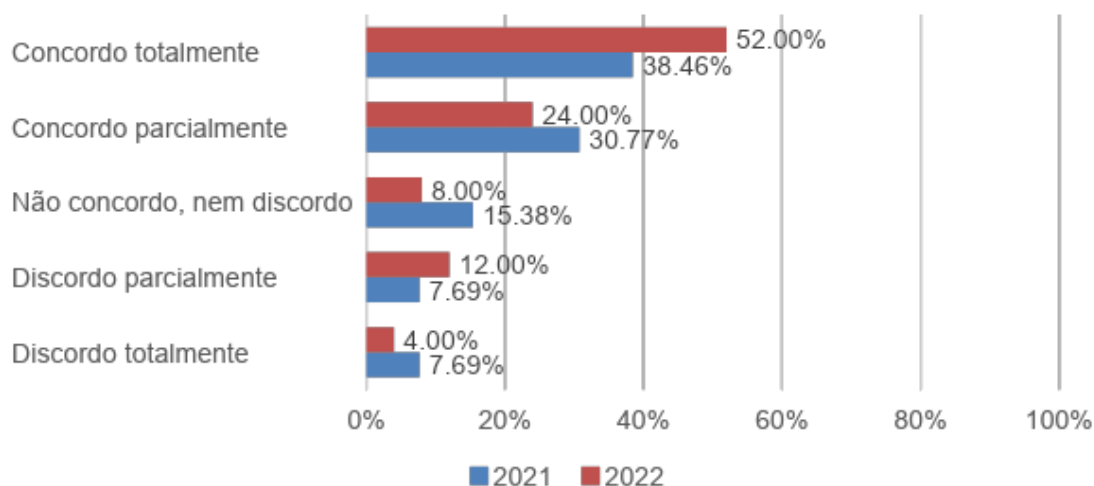
que na sociedade aumentava a consciência de que os jovens não estão aprendendo o que precisam aprender.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar.

Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2011, p. 167).

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, possibilite definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC). O tema da diversidade esteve presente no questionário respondido pelos egressos.

Gráfico 8 – O Colégio Israelita acolhe a diversidade.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2011, p. 155).

Nesse sentido, segundo a BNCC, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes.

O medo de que a inovação e seus novos processos borrem a identidade de uma instituição de ensino é, contudo, uma barreira a ser vencida, pois uma escola que se limita a repetir seu passado está fadada a perder relevância no presente e no futuro (CARVALHO; ALVES, 2023, p.xi).

Muitas das atuais propostas de inovação em educação centram-se na introdução de novas tecnologias, na criação de novos espaços físicos, na mudança de concepção de gestão, na aprendizagem ativa ou na introdução de novas formas de avaliação para mensurar a aprendizagem. Cada uma dessas iniciativas tem seu mérito e, mesmo realizadas de forma isolada, podem alterar práticas educativas. No entanto, sem uma concepção e um projeto sobre educação que sirvam de orientação, rumo, essas ações não garantem uma educação transformadora e podem até esconder, sob um verniz de pretensa inovação, a repetição de práticas que mantêm aquilo que Paulo Freire chamava de educação bancária, ou seja, um mero depósito de informações nos alunos (CARVALHO; ALVES, 2023).

6.2 Educação e Mundo do Trabalho

No últimas décadas, observa-se um deslocamento conceitual nas políticas curriculares para o Ensino Médio no país. Termos como protagonismo juvenil, desenvolvimento de competências e flexibilização curricular passaram a compor as atuais políticas de currículo para as juventudes brasileiras (SILVA; DE OLIVEIRA, 2021). Para tanto, segundo os autores:

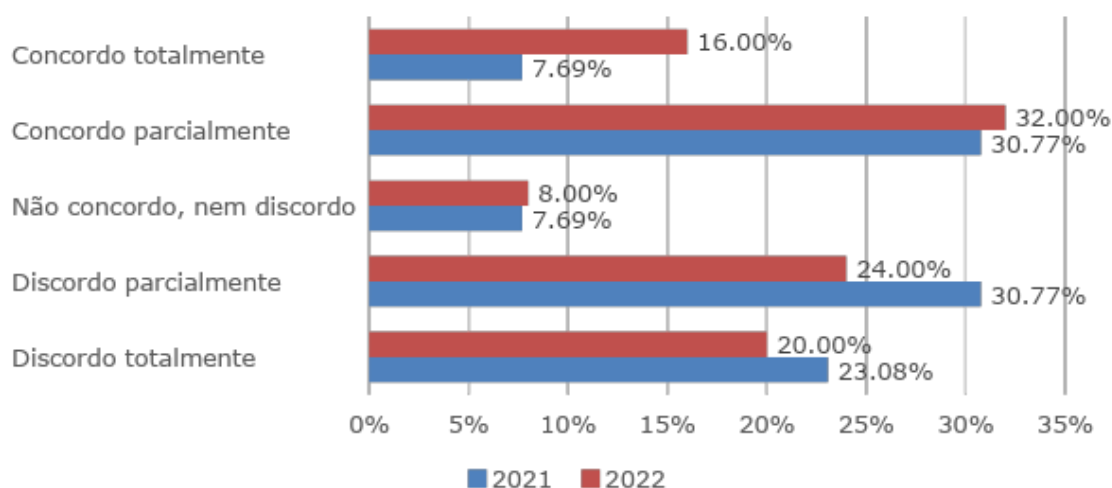
Inúmeros argumentos são mobilizados, desde diferentes prismas políticos, na direção de defender reformas nesta etapa da escolarização. Ora buscando sintonia com as demandas advindas das juventudes contemporâneas, ora adequando-se aos novos contornos do mundo do trabalho, evidencia-se uma preocupação em alinhar as políticas curriculares para o Ensino Médio no

Brasil a um conjunto de novos direcionamentos (SILVA; DE OLIVEIRA, 2021, p. 1097).

As reformas estruturadas para o Ensino Médio na última década, ao mesmo tempo em que refletem uma ampliação dos investimentos nesta etapa da escolarização, também anunciam uma aproximação do processo de escolarização com os princípios e leis de mercado, que têm como cenário um universo globalizado e volátil (SFREDO; SILVA, 2016).

A temática relacionada ao mundo de trabalho foi pautada no questionário direcionado aos estudantes, notadamente a partir da relação entre conteúdos trabalhados na escola e preparação para o mercado de trabalho. Esse item foi respondido com a maior dispersão das respostas, o que possibilita a pensar que a intencionalidade da mudança da reforma do EM ainda não foi percebida de forma evidente pelos alunos, pois tanto egressos de 2021 como de 2022 geraram respostas pontuadas em toda a escala.

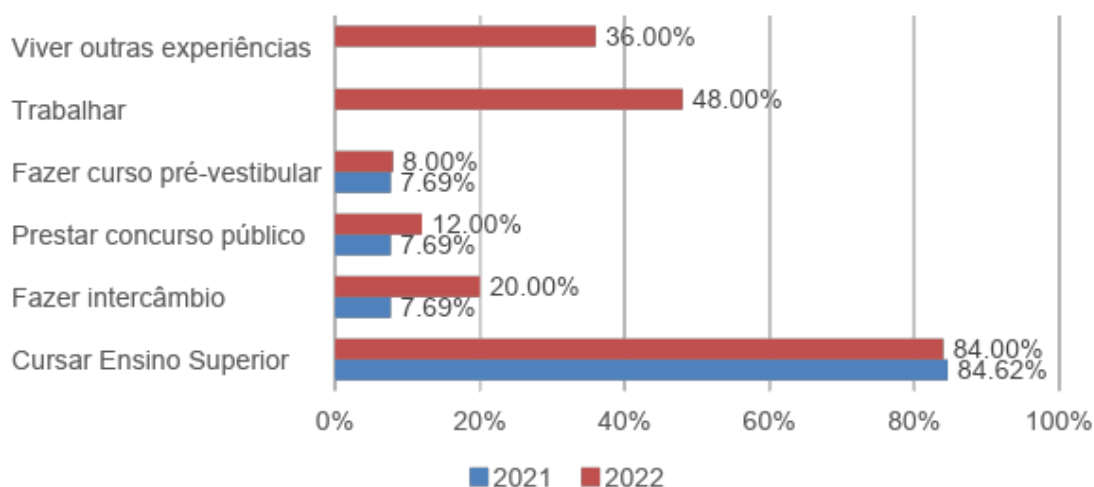
Gráfico 9 – Os conteúdos serviram de preparação ao mercado de trabalho.



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

Em contrapartida, a turma de egressos do novo currículo aponta a possibilidade de ingresso imediato no mercado de trabalho após concluir o EM; dado não obtido pela turma do currículo antigo.

Gráfico 10 – O que você pretende fazer após concluir o Ensino Médio?
(Elencar até 03 opções)



Fonte: Gerado pela autora a partir do questionário online.

A partir deste dado, podemos pensar na possibilidade de o currículo do Novo Ensino Médio contribuir para que o jovem passe a pensar na alternativa de que o trabalho seja uma opção ao encerrar a escolarização e não apenas o ingresso no Ensino Superior. Diferente do currículo antigo, o novo currículo contava, naquela época, com dois anos de Itinerários Formativos com enfoque no Empreendedorismo ou Engenharias. Tais experiências enriqueceram a formação das *soft skills* e propiciou uma experiência dentro de algumas empresas.

Hannah Arendt: *Vou falar sobre os Itinerários, o LIFE (Laboratório de Inovação e Formação de Empreendedores)... Tipo, é que teve muitas vezes exercer liderança, né? Porque às vezes botava uns trabalhos que tipo, tu tinha que fazer, porque se não, se tu não fosse fazer, aí ninguém faria, sabe? [...] Pegar e ter liderança, mas eu acho que diversas vezes eu tive que fazer. (ANC)*

Hannah Arendt: *E isso do empreendedorismo de LIFE, quando eu terminava também as empresas, os novos negócios que tinha, eu achava tri bala, se me oferecessem um emprego eu iria. (ANC)*

O Empreendedorismo está no DNA da comunidade judaica do Rio Grande do Sul. Não é à toa que essa foi a escolha para o desenvolvimento de um dos primeiros itinerários formativos da escola. No Parecer CNE/CP nº 11/2009, ao tratar das Dimensões para um Currículo Inovador, o documento expressa o entendimento de

que ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Esse mesmo Parecer aponta para a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular que permitam, entre outros aspectos, a inserção no mundo competitivo do trabalho.

Durante o grupo focal, houve um momento em que os alunos deveriam elencar dez palavras que identificariam o currículo do Ensino Médio. Os alunos do novo currículo elegeram de imediato o empreendedorismo. Entende-se a escolha pelo fato de terem sido trabalhadas habilidades empreendedoras no decorrer do itinerário formativo. Nesse contexto, é importante destacar, também, o fato de a atitude empreendedora ser uma marca da própria comunidade judaica.

É fundamental apontar, ainda, para o intenso processo de reestruturação pelo qual o Ensino Médio passou, especialmente na última década, o que fez com que as políticas curriculares estivessem em evidência. Emerge uma preocupação ímpar com as formas de estruturar o conhecimento a ser disseminado na escola, com vistas à um perfil formativo vinculado, entre outros aspectos, às capacidades empreendedoras e inovadoras dos sujeitos. Nas palavras de Silva:

[...] a configuração das políticas de escolarização produzidas em nosso tempo estabelece uma vinculação entre Estado e mercado e confia aos indivíduos a responsabilidade pela sua própria formação [...] fato que não ficou restrito apenas à realidade brasileira e ocorreu sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, que, na perspectiva de uma sociedade globalizada e delineada por uma economia movida a conhecimento, tais políticas se desenvolveram a partir de um perfil formativo que visava moldar um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor (2014, p. 128).

Em relação à preparação básica para o trabalho, a BNCC orienta para a promoção do desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. Nesse sentido, os projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e

- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias – mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazo e para a solução de novos problemas (BRASIL, xxx, p. 465).

Entretanto, embora a BNCC expresse que a preparação para o mundo do trabalho não estaria ligada a uma suposta profissionalização precoce, o mesmo documento indica que essa preparação se relacionaria a uma “abertura de possibilidades de atuação imediata”. Cabe pensar, aqui, a quem interessa essa atuação imediata, ainda durante o processo de escolarização: aos alunos do Colégio Israelita? Desse cenário, é possível extrair uma das críticas feitas à reforma do Ensino Médio, edificada “[...] sob um novo paradigma de aprendizagem, que vincula a educação a ganhos econômicos e, ao mesmo tempo, responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso” (LIMA, 2012 *apud* SFREDO; SILVA, 2016, 893):

Ainda que se identifique o acolhimento dos alunos à trilha do empreendedorismo oferecida pelo Colégio, parece que estamos diante de uma encruzilhada, que pode circunscrever o conhecimento “[...] a uma adaptação que sirva aos imperativos da economia, restringindo-se a formar o perfil do trabalhador flexível perseguido por este modelo de desenvolvimento” (*idem*). Finaliza-se, assim, com um questionamento: para que serve a escola na “educação para um novo tempo”?

6.3. Proposta de intervenção: Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular

Na medida em que se trata de uma pesquisa intervenção, a dissertação apresentou como um de seus objetivos específicos: "propor reflexões que subsidiem ações de melhoria do currículo em vigência". Nesse sentido, como forma de melhor organizar essas reflexões, à continuação, compartilho o que denominei "Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular". A escolha pela palavra dispositivo se deu por entendê-lo como instrumento capaz de gerar uma ação, qual seja: a avaliação do currículo em vigência no Ensino Médio do Colégio Israelita.

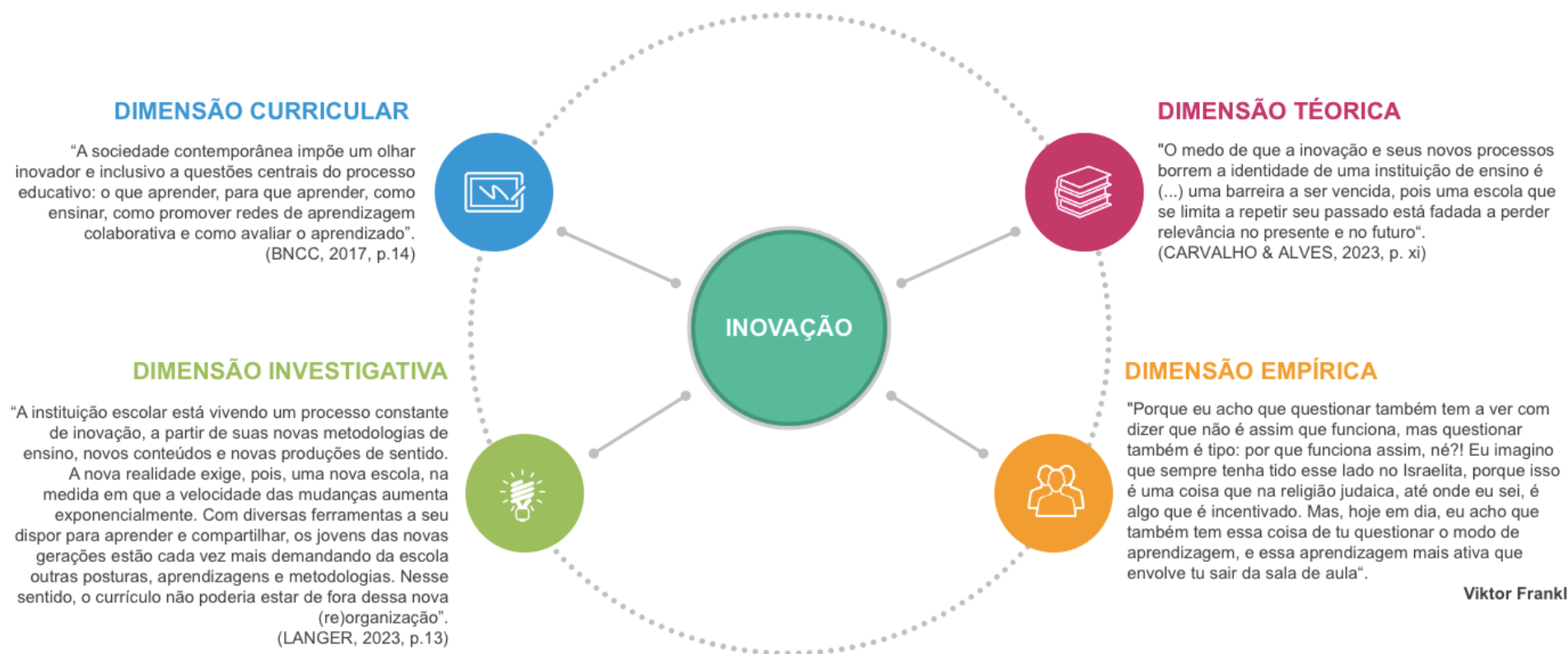
O dispositivo, por sua vez, foi subdividido nos quatro temas que se sobressaíram na análise dos dados: "Inovação"; "Tradição"; "Produção de sentido"; e "Mundo do trabalho". Os entendo como uma espécie de engrenagem para as reflexões que os acompanham, as quais articulam dimensões curriculares, teóricas,

empíricas, bem como derivadas da investigação. Com isso, em conjunto aos demais capítulos, procurei atender ao objetivo geral desta pesquisa: reunir subsídios para a avaliação de um currículo recém implantado, cujo pressuposto é a 'educação para um novo tempo', a partir da visão dos estudantes".

A partir do relatório de Produção técnica da CAPES, classificamos o "Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular" como um desenvolvimento de material didático e instrucional, descrito no eixo 1 de Produtos e Processos. Esse tipo de produção caracteriza-se pelo desenvolvimento de produto técnico ou tecnológico, passível ou não de proteção, podendo gerar ativos de propriedade industrial/ propriedade intelectual.

Essa produção será a base de um processo de discussão com os diferentes grupos da escola (estudantes, professores, gestores e famílias) para refletirmos sobre o novo currículo do Ensino Médio. A ideia é que essas não sejam as categorias finais, mas sim fonte de outras possibilidades de reflexão.

Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular



Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular



Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular

DIMENSÃO CURRICULAR

"Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a 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".
(BNCC, 2017, p.08)

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

"O Ensino Médio "[...] representa uma fase de formação não só intelectual cognitiva, mas também de construção da identidade. Weller (2017) aponta que as aprendizagens no ambiente escolar pertencem não só ao conhecimento das disciplinas, mas também ao conhecimento da vida".
(LANGER, 2023, p. 44)



DIMENSÃO TÉORICA

Carbonell (2016, p. 5) aponta que "a relação da escola com a vida é uma das premissas de todos os projetos inovadores".

DIMENSÃO EMPÍRICA

"E eu acho que lá no Israelita, por mais que tivesse uma ênfase muito grande no vestibular, também tinha em como utilizar esse conhecimento de outra forma".

Viktor Frankl

"Trabalhos que envolvam a comunidade também, eu acho que exercita a comunicação. Enfim, os próprios trabalhos que os professores propõem também exercitam a comunicação".

Hannah Arendt

Dispositivo reflexivo para uma avaliação curricular

DIMENSÃO CURRICULAR

“Explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas”.
(BNCC, 2017, p. 465)

DIMENSÃO INVESTIGATIVA

“Ora buscando sintonia com as demandas advindas das juventudes contemporâneas, ora adequando-se aos novos contornos do mundo do trabalho, evidencia-se uma preocupação em alinhar as políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil a um conjunto de novos direcionamentos”.
(LANGER, 2023, p. 77)



DIMENSÃO TEÓRICA

[...] a configuração das políticas de escolarização produzidas em nosso tempo estabelece uma vinculação entre Estado e mercado e confia aos indivíduos a responsabilidade pela sua própria formação. [...] Fato que não ficou restrito apenas à realidade brasileira e ocorreu sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, que, na perspectiva de uma sociedade globalizada e delineada por uma economia movida a conhecimento, tais políticas se desenvolveram a partir de um perfil formativo que visava moldar um sujeito inovador, pró-ativo e empreendedor”.
(SILVA, 2014, p. 128)

DIMENSÃO EMPÍRICA

“Vou falar sobre os Itinerários, o LIFE (Laboratório de Inovação e Formação de Empreendedores). [...] Tipo, é que teve muitas vezes exercer liderança, né? [...] Tu tinha uns momentos que eu tinha que perder um pouco de timidez, só que quando tu tá sozinha até que é fácil fazer. Só que quando tu tá num grupo, onde tem meio que uma hierarquia social, querendo ou não, entre o grupo. É meio que dá um pouco de vergonha, sabe?”
“E isso do empreendedorismo de LIFE, quando eu terminava também as empresas, os novos negócios que tinha, eu achava tri bala. Se me oferecessem um emprego, eu iria”.

Hannah Arendt

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio brasileiro é a etapa final da Educação Básica, portanto se trata do estágio da educação escolar em que ocorre a finalização da aquisição dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento de competências, que possibilitam aos jovens ou buscar na Educação Profissional sua inserção no mercado de trabalho, ou prosseguir sua formação acadêmica na Educação Superior.

De acordo com a BNCC, considerando as finalidades do Ensino Médio e seu público, as exigências de qualidade na formação das novas gerações e as determinações do marco legal, é necessário que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas possam orientar seus currículos e propostas pedagógicas para colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais – que são diversos no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, portanto, tendo em vista as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Os itinerários formativos previstos em Lei, por sua vez, são reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

É neste contexto que emergem as mudanças ocorridas no Ensino Médio do Colégio Israelita, cujo pressuposto é a “educação para um novo tempo”. O CIB nasceu com a missão de propagar a cultura e valores da comunidade judaica. A partir disso, a escola se modela a partir de outras necessidades da comunidade e das diretrizes curriculares em voga. O CIB, ao mesmo tempo em que sempre buscou proporcionar um ambiente de formação crítica de seus estudantes, possibilitando a pergunta e a reflexão, também esteve e está voltado à aprovação dos alunos nos diferentes processos seletivos das universidades. Do mesmo modo, tem-se ampliado e qualificado a personalização dos currículos para estudantes com deficiência, bem como tem-se trabalhado exaustivamente no desenvolvimento das habilidades socioemocionais por dentro do currículo.

Nesse sentido, vale mencionar que a formação crítica, para além do êxito em processos seletivos, é percebida pelos próprios alunos:

Vitor Frankl: *O Israelita não se encaixa, por vários motivos não se encaixa na maior parte do sistema de Educação Básica do Brasil. Tanto pela questão do judaísmo, que é um dos valores da escola, que acaba trazendo essa importância mais para o lado cultural. Também uma coisa que é muito incentivada no judaísmo é o questionamento, não é só que tu aprende isso é assim, mas tu reflete sobre o porquê que é assim. Se pergunta muito, se questiona, mas também por uma questão do Israelita.*
(AAC)

Conforme trazido por Lima (*apud* SFREDO; SILVA, 2016, 893), “a educação não deve ignorar os problemas da economia e da sociedade, do trabalho e emprego.” No entanto, o autor prossegue, ao afirmar que “[...] um projeto de formação humanista não pode aceitar uma posição de subordinação aos interesses do mercado, determinado pela competitividade econômica”. E finaliza:

A educação é uma questão de economia; porém, é muito mais do que isso, sendo também uma questão de política social e cultural. Para além de competir para progredir, é preciso buscar uma formação para o exercício do pensamento crítico, onde se eduque para o desenvolvimento social, pessoal e para a liberdade (*idem*).

De alguma maneira, identificou-se, na coleta de dados, um certo equilíbrio entre as dimensões mais concernentes a questões econômica e imperativos contemporâneos, como a formação de sujeitos inovadores, pró-ativos e empreendedores, e aquelas que indicam que a “educação para um novo tempo” não abdica de tradições que têm mantido, desde a Idade Moderna, a escola como responsável privilegiada por marcos de uma formação humana em comum (SILVA, 2019). Dentre esses marcos, estão presentes tanto aspectos relativos à transmissão e à apropriação dos conhecimentos e da cultura, como à vida em conjunto proporcionada pelo ambiente escolar.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p. 65).

Conforme as palavras de Nóvoa, a “arte do encontro” não seria menos importante do que as outras finalidades da escola, sobretudo em se tratando de jovens, para os quais “estar junto” é algo que não se esquece...

Primo Levi: *As relações, né? Tem colegas, amigos, professores, funcionários, todo mundo né, praticamente, aqui no colégio. Assim não tem como esquecer, de jeito nenhum, que faz... Todo dia faz falta, que a gente não se vê há tempo assim.* (ANC)

Anne Frank: *Pra mim já ficou as amizades.* (ANC)

Assim, se por um lado, foi possível identificar ênfases na relação dos alunos, em especial, com o novo currículo do Ensino Médio, como: tradição e inovação; produção de sentido e mundo do trabalho, foi possível, igualmente, reafirmar a natureza complexa da educação, mesmo em “um novo tempo”. Ela segue servindo como espaço de socialização entre professores, estudantes, familiares e comunidade escolar, indo além dos processos relacionados à escolarização. A pesquisa, por sua vez, evidencia que a juventude compreende a escola para além de um lugar de “transmissão de saberes”. É possível perceber que a maior parte dos jovens considera a escola como espaços de construção de vínculos.

Em estudos conduzidos por Bernard Charlot (2000, 2009) sobre a “relação com o saber”, o autor aponta indícios tanto de relação instrumental — acesso a oportunidades de emprego —, fruto da chamada “aprendizagem intelectual e escolar”, quanto de relação afetiva, com a construção de “aprendizagem relacionais e afetivas”, fruto do convívio com família e amigos. Tais pressupostos corroboram as duas grandes finalidades do trabalho escolar expressas por Nóvoa (2009).

Finalizo, assim, a dissertação, com a certeza de que, ao escrevê-la, pude reviver minha história dentro da escola, dentro do próprio Ensino Médio. Ouvir os adolescentes me fez pensar na minha vivência nessa época, pela qual passamos e, por vezes, não refletimos sobre sua importância. Sou feliz em saber que minha memória da escola é uma memória feliz. Como “ponto final” da trajetória acadêmica do mestrado, não consegui pensar em outra alternativa, que não a de reafirmar minha convicção de que a escola é lugar é essencialmente valioso na formação das nossas estudantes.

Escola é lugar coletivo.
Escola é lugar de vivência.
Para ir à escola não precisa de motivo,
Vamos nela para buscar experiência.

Escola não é singular, é plural.
Escola é bagagem
Seja ela política, histórica ou cultural.

Na escola fazemos amigos,
às vezes, até inimigos.
Independente da relação,
Escola é lugar de emoção.

A escola é pulsão de vida.
Afetos, amizades e aprendizagens.
Escola é segunda casa
Por lá fazemos até traquinagens.

Escola precisa fazer sentido
Precisa de conteúdo
Precisa formar cidadãos conscientes
que produzam impacto para esse mundo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria José; SILVA, Rodrigo Aires; SILVA, Taise H de Souza. A gestão escolar e gestão do currículo: interfaces necessárias para a construção de uma escola reflexiva. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 23, n. 39, maio/ago 2018.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS FILHO, Clóvis de. Inovação e traição: um ensaio sobre fidelidade e tecnologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRANQUINHO, Cátia; SANTOS, Anabela Caetano; MATOS, Margarida Gaspar de. A covid-19 e a voz dos adolescentes e jovens em confinamento social. *Psicologia, Saúde e Doenças*. 2020, 21(3), 624-632.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº11/2009. Proposta de Experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União de 15 de agosto de 2009.
- BRASIL. Resolução nº. 2, de 30 de janeiro de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRONK, K. C. The role of purpose in life in healthy identity formation: a grounded model. In: MARIANO, J. M. (org). *New directions for youth development*. São Francisco: Jossey-Bass, 2011, p.31-44.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens e professores: sujeitos do Ensino Médio em diálogo. *Currículo do ensino médio: textos de apoio*. Organizado por Marilza Regattieri e Jane Castro. Brasília: UNESCO, 2018.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. São Paulo: Artes Médicas, 2002.
- CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARVALHO, Mônica Timm; ALVES, Janio (Orgs). *Perspectivas de uma educação transformadora: como uma escola pode inovar sem perder sua identidade e propósito*. Porto Alegre: Penso, 2023.

- CHARLOT, B. *Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 89-96, 2009.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- DAMON, William. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes?* São Paulo: Summus, 2009.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Pedagogias Tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento. *Revista Educação Unisinos*. São Leopoldo. 26 (2022).
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.
- ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERNANDES, Preciosa Teixeira. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. *Educação em Revista*. v.27. n.01. abr. 2011.
- FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 52, n. 1, p. 100–108, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: dá ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.40, n. 4, p. 1109-1124, out/dez. 2014.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.;
- GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GERHARDT, Tatiana E; SILVEIRA, Denise T (orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002*.
- GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do

- Estado. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 723-742, 2013.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 35 maio/ago, 2007.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HOLANDA, Adriano. *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. *Análise Psicológica*, 3, 363-372, 2006.
- LIMA, L. Aprender a ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem". São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES. A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 26, maio/ago. 2004.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Série: Cadernos de Gestão.
- MELO, Letícia Cavalieri Beise de.; LEONARDO, Nilza Saches Tessaro. Sentido do Ensino Médio para estudantes de escolas públicas estaduais. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2019, v.23.
- MOREIRA, A.; CANDAU, V. *Indagações sobre currículo: currículo conhecimento e cultura*. Brasília: SEB/MEC, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE NA IBERO-AMÉRICA (OIJ). *Pesquisa Juventudes no Brasil* (Resumo Executivo). Fundação SM. Rio de Janeiro, 2021.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, n.1, p.247-272, 2006.
- PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio*, v. 21, n.80, p. 449-472, 2013.
- PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- PEREZ-GÓMEZ, Angel. *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do Ensino Médio: os sentidos atribuídos à escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 03, p. 637-652, jul./set. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANCHO-GIL, Juana; HERNANDEZ, Fernando. Inovação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 476-481.

SANCHO-GIL, Juana. Innovación y enseñanza: de la “moda” de innovar a la transformación de la practica docente. *Educação (PUCRS)*, v. 41, n. 1, p. 12-20, 2018.

SEEMILER, Corey; GRACE, Meghan; CAMPAGNOLO, Paula Dal Bo; ALVES, Isa Mara Da Rosa; BORBA, Gustavo Severo. How Generation Z College Students prefer to learn: a comparison of U.S. and Brazil students. *Journal os Educational Research and Preactice*, Volume 9, Issue 1, Pages 349-368, 2019.

SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto R. Dias. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Revista Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, set/dez 2016.

SILVA, Carla; LOPES, Roseli. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 17, n.2, p. 87-106, jul./dez. 2009.

SILVA, R. R. D. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, jan./mar. 2014.

SILVA, Roberto Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. *Educação Unisinos*, v. 19, p. 68-76, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*. v 46, n. 159, p. 158-182, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, 2017, v. 17, p. 699-717.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil: possibilidades analíticas em torno do conhecimento escolar. *Pró-posições* (UNICAMP. ONLINE), v. 29, p. 517-544, 2018a.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A escolarização juvenil como um investimento econômico: analítica das políticas curriculares contemporâneas. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 23, n. 47, p. 163-184, jan./abr. 2018b.

SILVA, Roberto Dias da. Educação: o “acúmulo” dará lugar à “experiência”? Artigo publicado no site *Outras Palavras em 08/04/21*. Site: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/educacao-acumulo-dara-lugar-a-experiencia/> (acessado em 13/06/2021).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio; pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan.-jun.2017.

SFREDO, M. L.; SILVA, Roberto Dias da. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação? *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 11, p. 881-896, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar ne encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências e Educação*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 141-172, nov. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e educação não-formal. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 2, p 83-98, 2008.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UNESCO. *Educação secundária: mudança ou imutabilidade*. Brasília: UNESCO, 2002.

UNESCO. *Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*. Brasília: UNESCO, 2008.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n.106, p.27-41, set/dez 2019.

WELLER, Wivian. Investigaciones sobre juventud en Brasil: género y diversidad. Ciudadanías. *Revista Sociales Urbanas* N° 1. Primer semestre 2017, pp. 119-139.

APÊNDICE

Questionário aplicados nos estudantes

Questionário: Ensino Médio no CIB

Este questionário compõe a primeira parte da coleta de dados da pesquisa intitulada “Educação para um novo tempo”: inovação curricular no contexto do Ensino Médio, desenvolvida no âmbito do do Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Os dados são anônimos e confidenciais e utilizados exclusivamente para fins científicos. Sua resposta, pessoal e sincera, é muito importante! Caso deseje mais informações, envie e-mail para: gabihowes@gmail.com.

Termo de Concordância

Você está sendo convidado a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária e pode desistir de participar a qualquer momento. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os respondentes não serão identificados em momento algum, independente da forma de divulgação dos resultados.

Você está de acordo em responder de forma voluntária a este questionário sobre o currículo do Ensino Médio do Colégio Israelita Brasileiro?

Li e estou de acordo com o termo acima.

Li e não estou de acordo com o termo acima.

ENSINO MÉDIO: DADOS GERAIS

1) Você é egresso de qual ano do Colégio Israelita Brasileiro (CIB)?

Egresso 2021

Egresso 2022

2) Você cursou quantos anos do Ensino Médio (EM) no CIB?

01 ano

02 anos

03 anos

3) Você participa de movimentos juvenis da comunidade judaica?

Sim

Não

ENSINO MÉDIO: RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

4) Os conteúdos estudados foram todos eles relevantes.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

05) Os conteúdos eram trabalhados de maneira interdisciplinar.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

06) Os conteúdos estabeleciam conexão com a vida real.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

7) Os conteúdos serviram de preparação para o mercado de trabalho.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

8) O currículo era personalizado, tendo em vista minhas preferências e habilidades.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

9) O EM ajudou na construção do meu projeto de vida.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

10) As experiências de aprendizagem eram bastante diversificadas.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

11) As aulas eram, em sua maioria, expositivas.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

12) As aulas se valiam, em sua maioria, de recursos tecnológicos.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

13) A resolução de problemas complexos era proposta frequentemente pelos professores.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

14) Atividades projetuais eram propostas frequentemente pelos professores.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

15) Atividades colaborativas eram propostas frequentemente pelos professores.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

ENSINO MÉDIO: PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO

16) O Colégio oportunizava espaços para minha participação e protagonismo.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

17) Meu espírito de liderança foi fomentado por meio de diferentes projetos.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

18) Havia um canal eficiente de comunicação entre mim e o Colégio.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

ENSINO MÉDIO: CULTURAS JUVENIS E DIVERSIDADE

19) O Colégio Israelita acolhia a diversidade.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

20) Havia espaço para a discussão sobre diversidade no Colégio.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

21) No Colégio, aprendi que dialogar com pessoas que pensam diferente de mim é importante.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

22) Eu podia expressar minhas opiniões livremente na sala de aula.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

ENSINO MÉDIO: CULTURA E IDENTIDADE JUDAICA

23) O Colégio proporcionava espaços e momentos para o cultivo da minha identidade judaica.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

24) O Colégio fomentava os valores do judaísmo em seu dia a dia.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

25) Tikun Olam (consertar o mundo) era um conceito trabalhado no Ensino Médio.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

26) Tzedaká (justiça social) era um conceito trabalhado no Ensino Médio.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

27) Com relação aos temas abaixo, classifico meu conhecimento sobre cada um deles da seguinte forma:

	Nenhum conhecimento	Pouco conhecimento	Não Conheço, nem desconheço	Algum conhecimento	Muito conhecimento
Valores do Povo Judeu					
Shoá					
Festas Judaicas					
História do Estado de Israel					
História do Povo Judeu					

ENSINO MÉDIO: DIÁLOGO E ESCUTA

28) Quando sentia alguma dificuldade, eu conversava primeiramente com:

Professores

Secretária de Curso

Coordenação (Educativa ou Pedagógica)

Grêmios Estudantis

Família

Colegas de aula

Amigos

29) De modo geral, considero que o colégio tinha espaços para ouvir minhas ideias, sugestões e aspirações.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem concordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

ENSINO MÉDIO: MERCADO DE TRABALHO E PROJETO DE VIDA

30) O que você pretende fazer após concluir o Ensino Médio? (Resposta Múltipla. Elencar até três opções).

Trabalhar

Cursar Ensino Superior

Fazer intercâmbio

Fazer curso pré-vestibular

Viver outras experiências

Prestar concurso público

Não sei dizer

31) A escola deve contribuir para o meu projeto de vida.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

32) O currículo do Ensino Médio deveria ajudar a pensar em meu projeto de vida.

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

33) Você participou do grupo de orientação profissional realizado na escola?

Discordo totalmente

Discordo Parcialmente

Não concordo, nem discordo

Concordo parcialmente

Concordo totalmente

34) Com relação às pessoas que convivem com você, o quanto você concorda com a contribuição/participação de cada uma delas no que se refere à sua escolha profissional:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Família					
Professores					
Colegas					
Amigos					

PERGUNTAS FINAIS

35) A Lei 13.415 de 2017 propôs uma reforma no Ensino Médio. Você tem conhecimento sobre essa mudança?

Sim

Não

36) Este é um campo aberto, caso você queira comentar algo sobre o Ensino Médio do CIB que julgue relevante (opcional).