



ENSINO MÉDIO E CULTURA JUVENIL: UM ESPAÇO INOVADOR DO CONHECIMENTO DOS PARCEIROS ALUNOS E PROFESSORES NUMA AÇÃO PROTAGONISTA.

José Santos Pereira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu- FACIG jsp55@terra.com.br

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Escola Municipal da Guabiraba – Recife; Secretaria de Educação de Pernambuco; FACIG- rjpuc@terra.com.br

Zélia Maria Freitas dos Santos

*Secretaria de Educação de Pernambuco; Prefeitura municipal do Cabo de Santo Agostinho
zeliamfs6@gmail.com*

RESUMO

Partimos de um caudaloso rio, emergindo no qual ensejamos seu afluente o “*ensino médio*” não leva em conta a dimensão cultural como elemento constituinte na formação dos jovens e que a cultura geral é um conceito amplo socioantropológico, destacamos algumas variáveis nessa perspectiva, buscando entender as características da cultura brasileira que permeiam as relações entre escola e cultura, no caso específico, a “*cultura juvenil e o ensino médio*”. Para tanto, iniciamos nossa investigação, considerando a origem antropológica do significado dessa palavra como elemento de hábitos, costumes, danças, modos de vida etc. entre os homens, sem os quais não haveria cultura. Em etnografia, a cultura instalada na escola constitui o foco de descrição do movimento e saberes de um grupo específico, no nosso caso, a cultura juvenil. Assim, abordamos como tema central desta pesquisa, o “*ensino médio e sua relação com a cultura juvenil*”, com o intuito de descrever, analisar e interpretar o significado do espaço inovador do conhecimento e formação cultural dos jovens. Supomos que a cultura juvenil não é considerada elemento fundante na maioria das escolas públicas do ensino médio no Estado de Pernambuco. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual recorreremos a entrevistas semi estruturadas, questionário, observação, caderno de campo, análise documental e fotografias cujos dados coletados revelaram que a cultura é defendida como modos de vida e os fenômenos estudados representam um corpus de significados. Nessa teia de relações, fomos tecendo o caminho da inovação pedagógica vinculado ao conceito mais geral de cultura. Chegamos à conclusão de que a cultura pode ser a porta de acesso para a inovação das práticas pedagógicas nas escolas, onde alunos e professores assumem parcerias para a formação cidadã.

Palavras-chave: Ensino Médio, Cultura Juvenil, Inovação Pedagógica, Protagonismo.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o ensino médio não leva em conta a dimensão cultural como elemento constituinte na formação dos jovens e que a cultura geral é um conceito amplo socioantropológico, destacamos algumas variáveis nessa perspectiva, buscando entender as características da cultura brasileira que permeiam as relações entre escola e cultura, no caso específico, a cultura juvenil e o ensino médio. Para tanto, iniciamos nossa investigação,



considerando a origem antropológica do significado dessa palavra como elemento de hábitos, costumes, danças, modos de vida etc. entre os homens, sem os quais não haveria cultura.

Em etnografia, a cultura instalada na escola constitui o foco de descrição do movimento e saberes de um grupo específico, no nosso caso, a cultura juvenil. Historicamente, desde o século XIX até os meados do século XX, Taylor, com base nos estudos antropológicos, a concebia como modos de vida; daí vários conceitos foram surgindo, até se entender kultur como erudição. No Brasil, por quase 200 anos, a cultura foi gestada no sentido de erudição em oposição à popular, porque havia distinção de classes sociais. Iniciamos essa discussão com alguns teóricos que contribuíram para tal reflexão: Laraia (1996); Geertz (1986); Freire (2004); Weber (1993); Lakatos (1979), Malinowski (1965); Ostrower (1994) e Vigostky (1996). Todos eles reconhecem que a cultura constitui uma teia de significados na qual os homens são livres, autônomos, criativos, conscientes e culturais. Eles vão modelando-se entre si, ao longo da sua existência e, assim, vão construindo sua identidade cultural. Semelhantemente, na visão antropológica, os aportes teóricos passam a sinalizar que a cultura deixa de ser erudita e vai metaforseando-se até indicar o jeito peculiar de viver: a forma de cozinhar, de se vestir, a sexualidade, os ritos, os símbolos, a religiosidade, a forma de se comunicar. A cultura emergente age com maior visibilidade no espaço público. Assim, defendemos a cultura como modos de vida, expressão de cada pessoa, em quaisquer grupos com identidade singular, sentimento de um povo, espaço de convivência e comunicação entre os homens, na preservação de sua herança cultural com acesso aos bens imateriais. Entendemos, ainda, que, somente por meio da cultura popular, a escola, os alunos e os professores conseguem conceber o modo de praticar e inovar a prática pedagógica em todos os ambientes formadores, dentro e fora da sala de aula.

2 O ENSINO MÉDIO: UMA CONFIGURAÇÃO POSSÍVEL DE INOVAR?

O Ensino Médio fortaleceu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o qual, porém, vem estruturando-se por meio das medidas provisórias orientadas pelo Ministério da Educação, especificamente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). (MEC, 2000, p. 2). Percebemos que, no arcabouço da referida lei, não há significativa inovação em seus fundamentos que não respondem aos anseios da maioria da população brasileira. Além disso, os princípios



intrínsecos, alicerçados na base neoliberal, se distanciam do efetivo cumprimento. Vemos ainda um grave descompasso: a lei não sustenta o compromisso com a sociedade de que, quanto às mudanças, a educação seja mediadora para milhões de brasileiros; assim, o discurso da universalização se reduz a uma prática particularizada.

No entanto, as políticas voltadas para a juventude e os programas sociais em 2007 desencadearam ações dentre as quais destacamos a inclusão de financiamento para o ensino médio, que vem recebendo atenções do Ministério da Educação na tentativa de garantir os direitos constitucionais dos escolarizáveis a última etapa da formação básica. Na verdade, a mudança significativa constante na citada lei é a dimensão de totalidade mediante a educação básica, a qual abrangeria a formação do indivíduo até o final do ensino médio, em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Quanto ao ensino médio, última etapa integrante da educação básica, segundo a lei em questão, todo cidadão brasileiro teria a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos e a garantia da preparação básica para o trabalho e cidadania, de modo a capacitá-los para continuar aprendendo. Para tanto, o ensino médio teria caráter de formação geral com o currículo para *aprender a aprender*. Com isso, o educando teria autonomia para pensar e desenvolver sua criatividade pelos conhecimentos vinculados aos instrumentos básicos para a formação profissional. Devemos reconhecer que, como identidade de formação geral, se destinaria a atender aos conhecimentos já adquiridos.

Nas suas argumentações Kuenzer (2000, p. 43-44), destaca:

Elaborar e disponibilizar aos Jovens que vivem do trabalho e nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura [...] ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante.

Diante da necessidade de situar o ensino médio no contexto das exigências atuais, o Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a respectiva Resolução nº 03/98 deram forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Assim, a referida resolução apresentou princípios axiológicos orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, no sentido de os projetos pedagógicos serem construídos pelos sistemas e instituições de ensino.

Em síntese, o ensino médio, quando planejado, de um lado, não deve deixar de atender às características sociais, culturais e cognitivas do ser humano: adolescentes, jovens e adultos;



de outro, deve possibilitar a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural amparado pela Resolução nº03/98. Conforme se percebe, o ensino médio pode configurar-se as demandas vigentes.

Em suas contribuições, Kuenzer (2001, p. 49) salienta:

A proposta curricular desse novo ensino médio, segundo os PCNEM, pautar-se-á pelo comprometimento com o novo significado do trabalho no contexto da globalização. O sujeito humano, de forma ativa, se apropria dos conhecimentos para aprimorar no mundo do trabalho e nas relações.

Dessa forma, pode promover uma reflexão de sua postura de não exploração, dominação e destruição do humano e passe a entender “Como práxis humanas e como práxis produtivas, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho” (KUENZER, 2001, p.50). Para tanto, convém os alunos desenvolverem os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens com coerência e ousadia, a fim de que cada um tonar-se eterno aprendiz e responsável pela sobrevivência humana no planeta, cujas questões ambientais sejam vivenciadas de forma autônoma e criativa.

2.1 O Novo Ensino Médio: Configuração Contemporânea

Na busca de superar o quadro de extrema desvantagem no tocante aos índices de nível de conhecimento apresentados pelos países desenvolvidos, o Brasil empenha-se em promover reformas na área educacional. Surge assim, mais uma reforma na estrutura do ensino médio.

Em consonância com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, o tempo das discussões entre as autoridades educacionais, a reforma do ensino médio implica uma mudança estrutural, promovendo uma adequação dos componentes curriculares, dando ao estudante a liberdade de escolha da área de conhecimento na qual deseja aprofundar os seus estudos.

Nesse contexto, o novo currículo se norteará pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que delimitará as competências e os conhecimentos essenciais a serem oferecidos, em caráter comum, a todos os estudantes, contemplando as quatro áreas do conhecimento (com uma carga horária de 1.800 horas) e todos os componentes do ensino médio dispostos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Para tanto, ficarão como disciplinas obrigatórias, aos três anos do ensino médio, Língua Portuguesa e Matemática. O restante da carga horária de 1.200 horas será atribuído ao aprofundamento acadêmico em



áreas eletivas ou cursos técnicos, que são seguintes: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional.

Esse contexto se apresenta, na íntegra, na Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), de 22 de setembro de 2016, institui em seu Art. 36 e § 5º que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e sócio emocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016 Medida Provisória nº 746)

O bojo dessa reforma seguirá um processo, que acontecerá de forma gradativa, seguindo cada orientação prevista por lei. Sendo assim, para uma política de fomento de escolas em tempo integral, segundo dados divulgados no próprio portal oficial do Ministério da Educação (MEC), o Governo Federal tem previsto um investimento de R\$ 1,5 bilhão até o ano de 2018, o que representa um gasto de R\$ 2.000 por aluno/ano, além do que permitirá a criação de 500 mil novas matrículas nessas referidas escolas.

Ainda a respeito do conteúdo que consta na redação da Medida Provisória nº 746, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com a finalidade de estimular o prosseguimento dos estudos. A mesma, em seu Art. 26, § 16 expõe que:

Os conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior, após normatização do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2016)

Assim, vislumbra uma proposta de aprendizagem mais atrativa na possibilidade de flexibilização do currículo, valorizando a escolha, pela área, realizada pelo próprio protagonista da situação que é o estudante. Espera-se com essas mudanças, que os estudantes brasileiros aforem as suas vocações e realizem com determinação seus sonhos.

3 CULTURA JUVENIL: REPRESENTAÇÃO DE PROTAGONISMO ? O AGIR E O PENSAR

A cultura juvenil – expressão gestada no debate sobre diversidade cultural – representa um desafio não apenas nos âmbitos nacional e global, bem como tem ocupado, nas últimas décadas, os mais variados foros de debates nas agendas internacionais. No Brasil, porém, pelo menos quanto à expressão, estudos e pesquisas (MOTTA, 2003) demonstram que não é nova:



surgiu nos anos 1950 – momento de grande efervescência cultural, política e social, impulsionada pelo desejo de mudança do status quo –, mas entendida como contracultura. Entretanto, um aspecto de natureza mais geral não podemos esquecer: a cultura potencializa, em qualquer parte do mundo, a humanização plena e permanente do ser humano; é sempre identificada como um atributo do ser humano em processo permanente de construção de sua vida, segundo destaca Fino (2001, p. 390-401): “A cultura é algo em permanente construção e reconstrução, espécie de fluido onde os indivíduos permanecem mergulhados, durante a sua existência e, no interior do qual nascem, crescem e morrem”. É na relação entre o individual e o social que, em determinada cultura, vão-se construindo os valores, saberes e, sobretudo, o conhecimento. Nesse momento se estabelece o despertar da crítica. (FREIRE, 1967).

Já a designação cultura juvenil abriga uma especificidade, por tratar de práticas culturais vivenciadas por adolescentes e jovens, que, em cada época, sempre tiveram necessidades, interesses, formas de agir e pensar bem diferentes dos adultos e crianças. Aqui cabe a contribuição de Paulo Freire, que não usa a expressão cultura juvenil, porém seus textos estão impregnados de conceitos de cultura interligados com as formas de agir e pensar do povo.

Cultura é também a maneira como que o povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha [...] Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o povo entende e expressa o seu mundo e como o povo se compreende nas suas relações com o mundo. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é a ginga dos corpos do povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 2003, p. 75-76).

No cenário brasileiro, os jovens e os adolescentes já assumiram, em determinada parte da história brasileira, seu protagonismo – quando, por exemplo, em 1992, os caras-pintadas foram às ruas exigir o impeachment do presidente da República Fernando Collor de Melo, denunciar as condições de misérias, fome, desemprego e tantas outras injustiças existentes, até mobilizar toda a sociedade brasileira. Tornaram-se notícias na mídia internacional. Essa manifestação apresentou impressionante nível de organização em cada rincão do país. Semelhante mobilização e participação dos jovens na escola implicam refletir sobre algumas questões fundamentais, como o papel e a função da escola diante das demandas sociais, nas quais as vozes sejam ouvidas e consideradas em face das especificidades da cultura juvenil nos múltiplos significados, especialmente no tocante à formação de cidadãos.



No Dicionário Aurélio, a palavra protagonista significa “personagem principal”. Protagonismo Juvenil corresponde à ação, à interlocução e à atitude do jovem com respeito ao conhecimento e à aquisição responsável do conhecimento eficiente para sua formação, para seu crescimento, para sua conclusão como cidadão, conhecimentos experiências e crítica social.

Nesse contexto, de acordo com Costa (2000), os jovens protagonistas vão trabalhar a dimensão da realidade ao seu redor, para melhorá-la concretamente – o jovem como solução ao exercer cidadania em favor do bem comum. Aqui vale lembrar ou destacar alguns exemplos de experiências positivas, com o objetivo de demonstrar que o movimento juvenil, apesar das dificuldades, vem ganhando força na atualidade. A educação pública tem demonstrado que é possível articular a cultura dos jovens vivenciada nos limites da escola, sempre com uma relação dialógica, expressão freiriana:

[...] O importante é a educação que está se dando no interior dos movimentos sociais, uma educação que a gente não está vendo nem pegando. É exatamente essa educação nova que ainda não é reconhecida como tal, que será sistematizada quando a sociedade mudar. (FREIRE, 1982b, p 126).

Na atualidade, aqui e em outros países, vive-se a reformulação da gestão capitalista para projeto neoliberal, ao qual não interessa apenas a produção de relações de trabalho “fabril”. (FINO, 2000, p. 27-31). Tal projeto propõe nova organização no interior do modo capitalista de produzir os bens materiais e imateriais, ou seja, no modo de produzir/viver/pensar/sentir (SANTOS, 2000). Nessa perspectiva, a cultura e as práticas culturais desenvolvidas por jovens abrem um caminho de possibilidades para mudanças. No âmbito da discussão teórica, no sentido de fundamentar a nossa prática, ou melhor, a nossa maneira de interpretar os fatos, cremos ser de fundamental importância a aplicação dos postulados de Vygotsky, por contribuírem decisivamente para o debate dessa questão.

Em relação à concepção interacionista de Vygotsky, vale destacar algumas observações, tendo em vista a articulação de tal concepção com a cultura juvenil. A discussão em torno do pensamento de Vygotsky e da cultura juvenil estabelece pontes de linguagem entre os homens, construídas nas práticas culturais, através das redes de comunicação, criando-se possibilidades no sentido de melhor articulação com as tecnologias da comunicação e da informação. No contexto atual, as novas tecnologias redefinem a ideia de tempo e de espaço. A comunicação e a troca de experiência feitas através de redes fortalecem as práticas culturais no seu “conjunto ao criar mais polivalência e descentralização”. (SANTOS, 2004, p. 94).



Aprimorando, ainda mais, o debate acerca das ideias centrais de Vygotsky, quanto aos significados transmitidos culturalmente pelos indivíduos, a cultura juvenil pode ser um processo de múltiplos significados, desenvolvido internamente em nível de consciência, o qual vai ampliando-se e moldando-se no exercício do pensamento dos indivíduos. Segundo Wertsch (1988), para Vygotsky, “a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior já existente; é, mais do que isso, um processo em cujo seio desenvolve um plano interno de consciência”. Em síntese, o processo de construção de conhecimento é, no fundo, uma nova forma individual e social de interpretar o mundo que nos cerca, com olhar utópico daqueles que compreendem, desejam e acreditam no futuro, como nos adverte Foucault (1988, p. 42): “El devenir de La humanidad consiste en una serie de interpretaciones... La genealogia debel ser só historia: historia de las Morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia Del concepto de libertad o de lá vida ascética, como emergencia de interpretaciones diferentes”.

4 A ESCOLA: PALCO DE MUDANÇA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto da inovação, a proposta pedagógica institucional parece representar possibilidades de sucesso para todos que dela participam, bem como aproxima alunos e professores numa ação parceira na sala de aula. Isso porque estão envolvidos o efetivo compromisso, a iniciativa, a vontade de rever aspectos alienantes que impedem as condições de mudança relacionada à qualidade na educação.

Desse modo, abre-se a possibilidade de fazer e aprender, recorrendo-se a estratégias inovadoras em que teoria e prática se conjuguem no sentido de mudança dos alunos, protagonistas por excelência. Há muitos anos, as teorias da inovação vêm provocando diálogos e intercâmbios, entre vários estudiosos na área, relacionados à melhoria da educação. Desde então, tem emergido a instituição educativa como unidade de mudança e formação. Bolívar (2003, p. 13) destaca a escola como o lócus por excelência para a mudança e reconhece que os encontros, relações e diálogos contribuem para mudança: “Tentar pôr em prática algumas idéias recebidas, analisando as suas limitações, e vendo o que se podia fazer para melhorar a vida interna das instituições escolares”.

Na verdade, os estudos vêm mostrando que a escola, no seu conjunto de ações, pode proporcionar inovação na preparação dos alunos, reestruturando seu projeto político-



pedagógico, no sentido de estabelecer diretriz organizacional que favoreça o ato pedagógico, de modo a garantir educação para a cidadania e atribuir-se novas competências para um novo tempo. Afinal, a escola – especificamente a sala de aula – é o palco ideal dessa mudança, no sentido de criar as condições inovadoras motivacionais que despertarão nos alunos a capacidade de aprender para a vida. Vale ressaltar que, nos anos 1980 e 1990, vem se revelando, nas políticas educacionais de gestão, o exercício da autonomia das escolas baseado nas teorias de inovação pedagógica. No entanto, as grandes reformas de ensino não vêm garantindo uniformidade entre as escolas do ensino médio e ensino fundamental quanto à concepção de inovação como elemento chave na sua reconstrução. A escola é o ponto de partida, adverte Bolívar (2003, p.17):

A inovação é algo a criar a partir da própria escola, em vez de fazê-la depender da implementação de propostas inovadoras. Isto requer otimizar às situações organizativas de trabalho, como potenciais contextos de formação e inovação, de modo que se propiciem dinâmicas que possibilitem a mudança da organização.

Apostando na capacidade de inovação para aprendizagem dos nossos alunos, buscase no contexto da sala de aula, promover a integração de estratégias no âmbito de todo o processo pedagógico; iniciativas de tomadas de decisões.

Assim, apostando na reconstrução dos elementos pedagógicos, na ressignificação do ato pedagógico com cooperação na seleção de conteúdos, nas sugestões de temas, nas práticas didáticas metodológicas diferentes das escolas tradicionais, alunos e professores percebem a transformação, o fazer pedagógico voltado para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, parafraseando Bolívar apud Escudero(2003) “a inovação possa ter lugar configurando as escolas como espaços de formação e de trabalho dos professores”. Na verdade, gera-se o conhecimento na prática, em processo contínuo de revisão/análise no qual a participação do professor é fundamental, porém com mudança da sua prática pedagógica cujos atos ou efeitos estejam presentes no cotidiano da sala de aula, configurando e concebendo o novo fazer pedagógico.

5 A TRILHA METODOLÓGICA

O caminho percorrido para realizar o presente estudo – o conjunto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de movimento de busca, análise e interpretação dos dados, conforme afirmamos na introdução – possibilita analisar a aula do ensino médio e sua relação com a cultura juvenil como objeto de estudo.



Na perspectiva de configurar tal objeto, estabelecemos relação entre os pressupostos teóricos e o método, que, segundo Morin (1999), deixa de ser um corpus de receita, de aplicação quase mecânica a excluir o sujeito do processo de conhecimento. Entendermos metodologia como o arranjo da “moldura” de análise; portanto, o trabalho científico se constitui com teoria e método. Tais premissas indicam que a nossa pesquisa se desenvolveu nos marcos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico. O enfoque etnográfico justifica-se no fato de que trabalhamos com a estrutura do cotidiano, do significado e do interesse, aspectos constituintes da aula. A propósito, segundo André (1995), esse enfoque já tem certa tradição na área educacional, bem como se vincula aos estudos de caráter qualitativo.

6 EMERGINDO OS RESULTADOS

Na maioria das escolas públicas, a cultura juvenil não é trabalhada nem valorizada para efeito da seleção de conteúdos, exceto na Escola de Referência, espaço de nossa pesquisa, que tem sua gênese instituída no protagonismo juvenil, e tudo naquele espaço pedagógico gira em torno de projetos culturais, os quais assumem a dianteira da proposta pedagógica.

A cultura dos jovens era valorizada, os temas ou atividades pedagógicas eram por eles sugeridos juntamente com os professores, e sua matriz conceitual dava ênfase no protagonismo juvenil, um paradigma inovador. A visão etnográfica nos possibilita compreender fatores internos do cotidiano, ampliando a visão para as determinações mais amplas. Percebemos que as análises sobre a produção teórica do ensino médio tendem para o lado das determinações mais amplas: políticas do Estado, legislação, formação docente etc.

Na verdade, os estudos sobre o ensino médio no Brasil, ao focar o olhar nas determinações mais amplas, têm dado grande contribuição, não resta dúvida, no sentido de situar criticamente o ensino médio no contexto da educação e da sociedade mais ampla.

7 CONCLUSÃO



A guisa da conclusão, fomos tecendo os fios entre o Ensino Médio e a Cultura Juvenil, os aporte teórico desfilaram ao longo do debate, trazendo suas contribuições, percebemos que a cultura deve ser a linha mestra, na construção do conhecimento dos parceiros, numa ação protagonista, onde lutam por um conhecimento, educação de qualidade, esses atores aprendem e ensinam cocomitantemente e, inovam suas práticas pedagógicas, na forma de conceber e praticar à educação.

A promoção de práticas inovadoras e outras iniciativas na criação de tarefas, processos e funções conjuntas por parte dos professores poderão contribuir para que os esforços da escola e das comunidades escolares se articulem, melhorando, assim, a qualidade da aula, da própria escola e da educação básica para todos os cidadãos brasileiros.

Para tanto, apostando na reconstrução dos elementos pedagógicos, na ressignificação do ato pedagógico com cooperação na seleção de conteúdos, nas sugestões de temas, acreditamos num ensino médio, cujas práticas didáticas metodológicas diferentes das escolas tradicionais, alunos e professores percebem a transformação, o fazer pedagógico voltado para a aprendizagem significativa.

Concluimos que a cultura pode ser a porta de acesso para a inovação das práticas pedagógicas nas escolas, onde alunos e professores assumem parcerias para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. **Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.** Tradução José Carlos Eufrásio. Porto, Edições ASA, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996).** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996. 29p.

BRASILIA. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),** Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5154/2004.** Diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 03/98.** Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM). Brasília, 1998

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 15/98.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2016



COSTA, A. C. G. da. **Protagonismo juvenil, adolescência, educação e participação democrática**. Salvador. Fundação Odebrecht, 2000.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, M. do C. S. **Prática docente e cultura juvenil**: na sinfonia do ensino médio confessional. Dissertação de Mestrado apresentado a Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário século XXI escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia [et al]. 4. ed. Revisada ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FINO, C.. **Escola da pena**: o emergir de uma cultura nova. In: ESTRELA, Albino; FERREIRA, Julia (editores), Tecnologias em educação, estudos e investigações, Atlas do X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF, 2001, p. 390-401. Lisboa: Universidade de Lisboa.

_____. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

ESCUADERO, M. J. M. **Innovación Educativa. Teorías e Procesos de Desarrollo**. Barcelona: Ed Humanitas. 1987 e 2003

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam) [La importânciadelacto de leer (entrês artículos complementários)] São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1982b

FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. **Revista Mexicana de Sociología**, 1988.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Forense, 1979, t I, prólogo, p. XLVI

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

MALINOWSKI, B. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.



OSTROWER, F. Criatividade e processo de criação. Petrópolis: Vozes, 1994

PAIVA, V. Educação e bem estar social – Neo.**Educação e Sociedade**, nº 39 Ano XII de agosto de 1991, Papirus: São Paulo, 1991

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

_____. **Do pós-moderno ao pós-colonial.** E para além de um e outro. In: Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra: 16/09/2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos_moderno_ao_poscolonial>.

YIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984 e 1996.

WEBER, M. Metodologia das ciências sociais (parte I). São Paulo, Cortez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?S010320702000000200008&script=sciarttex>>. Acessado em 05/04/2011. 1993.

WERTSCH, J. V. Vygotsky e a formação social da mente. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.