



**ENSINO MÉDIO E CULTURA JUVENIL:
um olhar etnográfico sobre a aula, como espaço de
construção do conhecimento de alunos e alunas**

TESE DE DOUTORAMENTO

José Santos Pereira

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE DA MADEIRA
CENTRO DE COMPETÊNCIA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

JOSE SANTOS PEREIRA

**ENSINO MÉDIO E CULTURA JUVENIL:
um olhar etnográfico sobre a aula, como espaço de construção
d o conhecimento de alunos e alunas**

Tese submetida para obtenção do grau de Doutor
em Ciências da Educação pela Universidade da
Madeira (UMa), na linha de pesquisa em Inovação
Pedagógica

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Maria da Silva Salsa

FUNCHAL, 2011

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de natureza científica não seria possível sem a colaboração e contribuição de muitas pessoas e instituições públicas às quais expresso, neste momento, os meus agradecimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter-me dado saúde, inteligência e perseverança para construção deste projeto.

À professora doutora Célia Maria da Silva Salsa, minha orientadora, pela força, compreensão, competência e amizade; sempre presente e à disposição, inclusive, nos finais de semana, exerceu, com muita atenção e responsabilidade, todo andamento desta construção, fornecendo vastíssimas contribuições para o diálogo científico e da academia.

À Universidade da Madeira, pelo apoio e oportunidade em oferecer a linha de investigação em inovação pedagógica, no curso de doutorado em educação, abrindo portas para estudantes estrangeiros.

Ao professor doutor Carlos Nogueira Fino, coordenador científico do departamento de ciências da educação pela acolhida e pelos ensinamentos valiosos, companheirismo e profissionalismo durante todo o curso de doutorado na Universidade da Madeira.

À professora doutora Jesus Maria Sousa, Presidente do centro de ciências sociais da Universidade da Madeira, pela presteza, acolhimento, apoio e ensinamento no decorrer do curso e na finalização desta tese.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, por intermédio da professora Cantaluze Lima, gerente de políticas educacionais do ensino médio, pela colaboração prestado à pesquisa **ensino médio e a cultura juvenil**.

Aos alunos dos 2º e 3º anos da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, pela colaboração, acolhimento e parceria nas múltiplas vivências ao longo de 24 meses.

À gestora administrativa professora Thereza Barreto, à coordenadora pedagógica professora Neuza Pontes e aos professores da área de ciências humanas da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, pela colaboração na preparação desta tese.

À Universidade Federal de Pernambuco, por intermédio do centro de educação, nomeadamente aos professores doutores Rosilda Arruda, Alfredo Tenório, Ferdinand Hor e

Célia Salsa, pelos ensinamentos acerca do debate científico e valiosas contribuições para a ciência da educação.

À Universidade Federal da Paraíba, por intermédio do departamento de linguística, pela inclusão da linha de investigação em inovação pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado e pela disponibilidade dos docentes para o debate acadêmico.

À professora Edla Soares, ex-secretária de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife e membro do Conselho Nacional de Educação Básica do Ministério de Educação da República Federativa do Brasil, pelo acolhimento, respeito e incentivo na preparação desta tese.

À professora Maria Luíza Aléssio, ex-secretária de Educação, Esportes e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife, pela confiança e viabilização do meu trabalho.

Ao dr. Lauro Marinho, pela amizade, dedicação e contribuição na elaboração desta tese de doutorado.

Ao prof. Albanio Paulino pela contribuição na revisão desta tese.

Aos colegas do grupo de estudos Paulo Freire das Universidades Federal de Pernambuco e Rural de Pernambuco, pela colaboração nos colóquios, seminários do Círculo de Cultura, o que ampliava o debate acadêmico com frequentes estudos e reflexões alusivo ao tema **ensino médio e a cultura juvenil**, objeto de investigação desta tese, e pelos momentos únicos de apresentação de trabalhos científicos.

Aos colegas pesquisadores do grupo de estudos Pedagogia Dinâmica, especialmente ao professor doutor Antonio Medina, da Universidade Federal de Pernambuco, coordenador de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela contribuição e apreço à pesquisa.

Aos companheiros de caminhada da Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata da Universidade de Pernambuco e aos meus alunos do curso de licenciatura em pedagogia com habilitação em magistério e gestão escolar, meus agradecimentos pelos relevantes estudos, leituras e reflexões dos textos etnográficos.

À professora pós-doutora Fátima Gomes, colega da Universidade de Pernambuco, docente do departamento de ciências da educação da Universidade da Madeira (Portugal) e coordenadora do grupo de estudos Paulo Freire da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo apoio, orientações e reflexões nos inúmeros debates alimentados nos discursos freirianos durante meu isolamento doutoral.

Aos meus alunos da pós-graduação dos cursos de formação de professores, gestão escolar, coordenação pedagógica, psicopedagogia, educação especial e educação infantil da

Faculdade Santa Helena, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu e da Faculdade de Informática e Tecnologia de Pernambuco, pelo apoio prestado a esta investigação.

Aos meus colegas do curso de doutorado – em especial ao companheiro Saul Campos, nosso representante de turma –, pelo apoio e incentivo.

À amiga e companheira de jornada acadêmica professora Rilva Uchôa, pela força e reflexão sobre este trabalho; nas horas de desânimo, conversávamos até a madrugada, depois do dia cansativo de trabalho e estudos de longo fôlego, na tentativa de superar as dificuldades detectadas nos momentos mais difíceis, na finalização desta tese.

À minha esposa Maria da Glória, por entender o meu isolamento doutoral na fase de redação, análise dos dados e revisão da literatura.

À minha filha Maria Francisca, pelo apoio e acolhimento na construção desta tese, dando-me forças durante várias madrugadas.

Ao meu neto Francisco Alberto, que nasceu no período de análise dos dados, alegrando-me nas cansativas madrugadas.

Aos meus pais Luiz e Lourdes, pela capacidade de amar e educar sua família, com honradez, humildade, simplicidade e princípio cristão.

Ao meu genro Alberto, pela colaboração e incentivo.

A minha amiga Adaneuza, pelo apoio prestado a pesquisa científica.

A Lilian da Universidade Católica de Pernambuco, pela colaboração e apreço.

À assessora educacional Dione da DH2, pelo apoio, presteza e colaboração ao longo desta caminhada acadêmica, orientando, informando todas as normas quanto ao acesso ao curso de doutorado da Universidade da Madeira, Portugal.

À Sociedade Brasileira de Pesquisas Científicas, pela acolhida, participação e apresentação de trabalhos científicos.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Luiz e Lourdes, que me ensinaram a amar a Deus, fonte inspiradora de sabedoria, amor, graça e paz, e os valores éticos e morais da vida, meu respeito e admiração. Peço-lhes as bênçãos.

Às duas mulheres mais importantes na minha vida, Glória e Paula, respectivamente esposa e filha, pelo amor, apoio e compreensão na construção desta tese.

Ao meu neto Francisco, minha continuidade e o meu amor.

RESUMO

Nesta tese, abordamos a aula do ensino médio e sua relação com a cultura juvenil, com o intuito de descrever, analisar e interpretar o significado da aula como espaço de produção do conhecimento e formação cultural dos jovens. Partimos do pressuposto de que a cultura juvenil não é considerada elemento fundante na maioria das escolas públicas do ensino médio no estado de Pernambuco. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, na qual recorremos a entrevistas semiestruturadas, 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. Ao final da pesquisa, 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: aula, ensino médio, cultura juvenil, inovação pedagógica, modelos de educação.

ABSTRACT

In this thesis, we approached the class in secondary school and its relation with the juvenile culture aiming at describing, analyzing and interpreting the meaning of the class as a space of knowledge production and cultural development of the youth. We started with the presupposition that the juvenile culture is not regarded as a sound element in most of public secondary schools in the state of Pernambuco. Regarding that, we did a qualitative ethnographic research, in which we resorted to semi structured interviews, questionnaire, observation, field log, documentary analysis and photographs whose data collected revealed that culture is defended as ways of living and the phenomena studied represent a *corpus* of meanings. In this texture of relations, we gradually devised the path of the pedagogical innovation connected to the more prevalent concept of culture. In the end of the research, we reached the conclusion that culture may be the entrance to the innovation of pedagogical practices in schools, where students and teachers assume partnership to build upbringing committed to citizenship.

Key-words: class, secondary school, juvenile culture, pedagogical innovation, education models.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous avons fait l'approche de la Leçon dans l'enseignement secondaire et son rapport avec la culture juvénile, ayant pour but de décrire, d'analyser et d'interpréter son importance en tant qu'espace de production de connaissance et de formation culturelle des jeunes. Nous avons pris pour point de départ la présupposition que la culture juvénile n'est pas estimée comme un élément fondamental dans la plupart des écoles publiques de l'enseignement secondaire dans l'état de Pernambuco. Dans ce sens, nous avons fait une recherche qualitative de fond ethnographique, dans laquelle nous avons procédé à des interviews semi-structurées, à des questionnaires, à l'observation, à l'accès au cahier de domaine, à l'analyse documentaire et à des photos dont les données collectées ont montré que la culture est envisagée comme des façons de vie et les phénomènes étudiés représentent un *corpus* de significations. Dans ce réseau de relations, nous avons tissé le chemin de l'innovation pédagogique lié au concept plus général de culture. À la fin de la recherche, nous sommes arrivés à la conclusion que la culture peut être la porte d'entrée à l'innovation des pratiques pédagogiques dans les écoles, où les élèves et les professeurs prennent en charge des partenariats en vue de la formation citoyenne.

Mots-clés: leçon, enseignement secondaire, culture juvénile, innovation pédagogique, modèles d'éducation.

RESUMEN

Abordamos, en esta tesis, una clase sobre la enseñanza del ciclo médio y su relación con la cultura juvenil, con el objetivo de analizar e interpretar el significado de la clase con un espacio donde se produce conocimiento y formación cultural de la juventud. Partimos presuponiendo de que la cultura juvenil no esta considerada como un elemento fundamental en la mayoría de las escuelas publicas del ciclo medio en el Estado de Pernambuco. En este sentido, hemos realizado una investigación qualitativa de naturaleza etnográfica en la cual recurrimos a entrevistas semiestructuradas, cuestionario, observación, cuadernillo de campo, analisis documental y fotografías, cuyos datos recojidos revelan que la cultura es defendida como modos de vida y los fenomenos estudiados representan um “corpus” de significados en esta red de relaciones, fuimos trasando el camino de la innovación pedagogica vinculado al concepto mas general de cultura. Al final de la investigación llegamos a la conclusión de que la cultura puede ser la puerta de entrada para la innovación de practicas pedagogicas em las escuelas, donde los alumnos y proffesores asumen sociedad para una formación ciudadana.

Palabras Llave: clase, enseñanza media, cultura juvenil, innovación pedagogica, modelos de educación

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachadas do Ginásio Pernambucano nas fases apogeu, declínio e ressurgimento ..	190
Foto 2 – Mural de avisos com atividades extraclasse e culturais da escola.....	190
Foto 3 – Retrata a política de parceria do governo com os empresários por meio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.....	191
Foto 4 – Registro visual do espaço ambiente e da sala de aula, onde vivências e experiências se entrecruzam	192
Foto 5 – Imagens da juventude feliz, todos ansiosos por dias melhores	193
Foto 6 – Mural fixado na sala de aula retrata as experiências: luz e imagem	194
Foto 7 – Cena de uma experiência bem-sucedida em sala de aula sobre som e imagem.....	195
Foto 8 – Um dos espaços pedagógicos da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano ao ar livre, para vivências interdisciplinares	196
Foto 9 – Divulgação que parabeniza os estudantes pela obtenção do 1º lugar no evento Ciência Jovem	196
Foto 10 – Produção dos alunos sobre cidadania e respeito às diferenças no Brasil	197
Foto 11 – Imagem central “Vivendo ciência – CEEGP: luz x imagem”	198
Foto 12 – Experiência em sala de aula. Pesquisador x alunos: luz e imagem.....	199
Foto 13 – Relato e debate da experiência luz x imagem	199
Foto 14 – Prédio do Ginásio Pernambucano em 1825 (1ª fase – apogeu).....	256
Foto 15 – O Ginásio Pernambucano e o seu entorno	258
Foto 16 – O Ginásio Pernambucano e o rio Capibaribe	259
Foto 17 – Vista da arquitetura do Ginásio Pernambucano: homenagem ao imperador Pedro II (1844).....	259
Foto 18 – O abandono do Ginásio Pernambucano: instalações deterioradas e falta de conservação: 2ª fase (1997)	260
Foto 19 – Vista atual da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (2002).....	261
Foto 20 – O Ginásio Pernambucano, o rio Capibaribe, Assembleia Legislativa e o seu entorno (2002).....	261
Foto 21 – Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (3ª fase – ressurgimento, 2003-2004).....	262

Foto 22 – Desfile cívico estudantil do Ginásio Pernambucano..... 263

Foto 23 – Bandeira oficial da inauguração do Ginásio Pernambucano doada pelo imperador
dom Pedro II (1855) 264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cidades de origem dos alunos (em percentual).....	216
Gráfico 2 – Gênero dos alunos (em percentual).....	217
Gráfico 3 – Titulação dos professores.....	217
Gráfico 4 – Tempo no exercício do magistério público.....	218
Gráfico 5 – Seleção de alunos por gênero (2004).....	220
Gráfico 6 – Primeira etapa de seleção de alunos (2004).....	220
Gráfico 7 – Percentual dos responsáveis pela educação dos filhos.....	221
Gráfico 8 – Percentual de escolaridade dos pais (responsáveis pelos alunos).....	221
Gráfico 9 – Percentuais de atividade econômica dos pais.....	222
Gráfico 10 – Percentuais da idade dos pais dos alunos.....	222
Gráfico 11 – Percentual da renda familiar.....	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais diferenças entre o antigo e o novo fundo de educação.....	87
Tabela 2 – Características do paradigma conservador.....	98
Tabela 3 – Características do paradigma inovador.....	99
Tabela 4 – Demonstra aspectos de uma proposta inovadora.....	108
Tabela 5 – Fases históricas do Ginásio Pernambucano: apogeu, decadência e ressurgimento.....	113
Tabela 6 – Sala de aula e seus percentuais.....	178
Tabela 7 – Cultura juvenil e seus percentuais.....	178
Tabela 8 – Cidadania e seus percentuais.....	178
Tabela 9 – Inovação pedagógica e seus percentuais.....	179
Tabela 10 – Tecnologia da informação e comunicação e seus percentuais.....	180
Tabela 11 – Matriz curricular da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.....	185
Tabela 12 – Demonstração do processo de seleção dos candidatos de 2004 a 2007.....	218

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prédio do Ginásio Pernambucano, fundado em 1825	153
Figura 2 – Fachada do Ginásio Pernambucano antes da recuperação	155
Figura 3 – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) restaurado	156
Figura 4 – Um dos corredores do Centro de Ensino Experimental Pernambucano	167
Figura 5 – Apresentação de trabalhos em equipe (saúde) em 07/12/2007	176
Figura 6 – Apresentação de trabalhos em equipe (literatura) em 14/12/2007.....	176
Figura 7 – Dois ângulos do museu de história natural em 29/05/2007	181
Figura 8 – Acervo catalogado nas áreas de arqueologia, botânica, geologia e zoologia.....	181
Figura 9 – Um marco histórico: bandeira do Ginásio Pernambucano, de 1855.....	182
Figura 10 – Laboratório de informática.....	183
Figura 11 – Laboratório de ciências	183

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

CEE – Centro de Ensino Experimental

CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREMGP – Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEM – Gerência de Política de Educação do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

IES – Instituição de Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JAP – Jovens em Ação pelo Patrimônio

FJN – Fundação Joaquim Nabuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

AEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco

TESE – Tecnologia Socioeducacional (desperta nos jovens a visão empreendedora)

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
DEDICATÓRIA.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xiii
RESUMÉ.....	xv
RESUMEN.....	xvii
LISTA DE FOTOS	xix
LISTA DE GRÁFICOS.....	xxi
LISTA DE TABELAS	xxiii
LISTA DE FIGURAS	xxv
LISTA DE SIGLAS.....	xxvii
SUMÁRIO.....	xxix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – AULA INOVADORA	9
1.1 Aula.....	9
1.2 Aula Inovadora no Ensino Médio.....	12
1.3 Aula e Construção do Conhecimento na Concepção de Vygotsky	16
1.4 Aula e Construção do Conhecimento e a Crise de Paradigmas.....	23
1.5 A Aula e as Tecnologias da Informação e Comunicação	26
1.6 Aula Inovadora e o Currículo do Ensino Médio.....	30
1.7 Síntese.....	32
CAPÍTULO 2 – CULTURA E ESCOLA	35
2.1 Cultura: conceito socioantropológico.....	35
2.2 Concepção Histórico-Dialética Cultural: teoria e prática.....	38
2.3 Cultura Brasileira: algumas aproximações	39
2.4 Cultura, Cidadania e Educação.....	48
2.5 Cultura Juvenil.....	55
2.6 Síntese	62

CAPÍTULO 3– O ENSINO MÉDIO: VELHAS E NOVAS CONFIGURAÇÕES	65
3.1 Origens do Ensino Médio: primórdios, século XIX e início do século XX	69
3.2 Cenário do Ensino Médio (1930-1964)	72
3.3 Nova Fase do Ensino Médio (1964-1980).....	75
3.4 Novas Configurações do Ensino Médio (1990)	77
3.5 A Reforma do Ensino Médio: nova configuração	82
3.6 O Cenário do Ensino Médio em Pernambuco	90
3.7 Síntese	94
CAPÍTULO 4 – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS	97
4.1 Inovação: conceito e características	97
4.1.1 A inovação com prática educativa: diálogo e reflexões	101
4.1.2 A escola: palco de mudança e inovação	105
4.2 Como se Configura Hoje a Mudança e a Inovação Pedagógica nas Escolas?	107
4.2.1 Quando uma proposta é inovadora na escola?.....	108
4.3 Inovação Pedagógica no Brasil.....	109
4.4 Experiências Inovadoras no Ensino Médio	110
4.5 Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a Inovação	111
4.6 Inovação Pedagógica e a Escola de Referência em Ensino Médio	
Ginásio Pernambucano	113
4.7 Inovação Pedagógica e Criatividade.....	115
4.8 Síntese.....	118
CAPÍTULO 5 – MODELOS DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	121
5.1 Origem e Concepções de Modelos de Educação: ontem e hoje	121
5.2 Retrospectiva Histórica da Educação no Brasil.....	123
5.2.1 Primeira República	125
5.2.2 Segunda República	127
5.2.3 Estado Novo	129
5.2.4 República Nova	130
5.2.5 O regime militar e a educação brasileira (1964-1985)	132
5.2.6 Modelo político e educacional pós-64 até os dias atuais.....	133
5.2.7 Nova República	137
5.3 Paradigmas ou Modelos de Educação	138

5.3.1 Modelo de escola tradicional.....	139
5.3.2 Modelo de escola nova	139
5.3.3 Modelo de escola ativa	140
5.3.4 Modelo de escola conducionista.....	141
5.3.5 Modelo de escola construtivista	142
5.3.6 Modelo alternativo de educação	143
5.3.6.1 Um olhar ressignificado: por uma educação pública de qualidade	144
5.3.6.2 O Ginásio Pernambucano: oportunidade para os jovens?	146
5.3.6.3 Políticas públicas em Pernambuco	149
5.4 Síntese	151
CAPÍTULO 6 – TECENDO O CAMPO DE PESQUISA	153
6.1 O Ginásio Pernambucano: memórias de uma época	153
6.2 Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano: limites e desafios.....	155
6.3 Ginásio Pernambucano: organização pedagógica do passado.....	156
6.4 Ginásio Pernambucano: um modelo inovador para os jovens.....	159
6.5 Organização e Funcionamento Escolar	165
6.6 Estrutura Física e Pedagógica do Ginásio Pernambucano.....	166
6.6.1 Observação da aula de educação física.....	172
6.6.2 Observação da aula de filosofia.....	174
6.6.3 Observação da aula de geografia.....	175
6.7 Alguns Alunos do 2º Ano do Ensino Médio e o Pesquisador em Sala de Aula.....	175
6.8 Projeto Político e Pedagógico do Ginásio Pernambucano.....	183
6.8.1 Organização curricular	184
6.8.2 Matriz curricular	185
6.8.3 Diário de classe.....	186
6.9 Ginásio Pernambucano: experiência e resultados	187
6.10 O Olhar das Imagens como Técnica de Pesquisa.....	188
6.11 Fotografias: imagens e sentidos do cotidiano.....	193
6.12 Imagens que Buscam Responder às Questões Relativas à Cultura Juvenil.....	195
6.13 Síntese.....	200

CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA ETNOGRÁFICA: A IMAGEM DA CULTURA JUVENIL.....	203
7.1 Movimentos e Busca de Dados	206
7.1.1 O campo da pesquisa	206
7.1.2 Participantes da pesquisa	207
7.1.3 Instrumentos de coleta	208
7.2 Professores e Alunos: levantando o perfil acadêmico e profissional	210
7.3 O Modelo Alternativo de Educação da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano: parceria governo e empresários – diferentes vozes	223
7.4 Quais as Características Inovadoras desse Novo Modelo de Ensino Médio? Em que Bases e Princípios se Fundamentou a Nova Proposta?	226
7.5 Parceria Governo-Empresário na Gestão da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano não seria o começo para privatização?	233
7.6 Protagonismo Juvenil: eixo central da proposta pedagógica do Ginásio Pernambucano	236
7.6.1 O que pensam os professores e alunos sobre a cultura?	238
7.7 O que Pensam os Professores sobre a Formação Continuada, que Reflete na Formação dos Jovens?.....	247
7.8 Avaliação Institucional: instrumento de promoção ou de punição das pessoas?	250
7.9 Ginásio Pernambucano: inovação pedagógica ou mudança? Em que sentido?	252
7.10 O Olhar: ver e sentir as imagens do Ginásio Pernambucano – o apogeu, a decadência e o ressurgimento.....	255
7.11 Projetos Culturais: pontes entre o ensino médio e a sala de aula?	264
7.12 Síntese.....	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	299
ANEXOS.....	301

INTRODUÇÃO

O tema “aula no ensino médio e sua relação com a cultura juvenil” nos tem inquietado ao longo de nossa formação acadêmica e profissional, sobretudo no tange à escola pública e ao processo de aprendizagem significativa na sala de aula. Essas experiências e reflexões críticas foram tecendo-se no desempenho das funções de professor, há mais de 25 anos no ensino médio e no superior, lecionando disciplinas técnicas e pedagógicas; nas escolas públicas estaduais da cidade de Recife; no interior do Estado, na Universidade de Pernambuco (UPE) – Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM) –; também nos cursos de pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu (FACIG). Durante esse tempo, quando nossos pares e nossos alunos serviram como interlocutores, identificamos marcas deixadas pelo ensino médio nas três últimas décadas do século XX.

A pesquisa, quando nasce de preocupações surgidas no âmago das experiências profissionais, possibilita, de certo modo, maior envolvimento e comprometimento do investigador; por outro lado, abre um leque de opções de intervenção na prática profissional. De fato, nas áreas de ciências humanas e sociais, Minayo (1996, p. 90) nos adverte: “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema de vida prática”.

Assim, ao longo desses anos, conversando com alunos e professores do ensino médio em Pernambuco, ouvimos relatos de dificuldades quanto à elaboração de textos, a pensar com criticidade e raciocínio lógico, à qualidade da educação, à formação dos professores, à cultura dos jovens, às condições de trabalho e de salários, à baixa autoestima. Tudo isso ensejou nosso desejo de elaborar um projeto de tese de doutorado na área de inovação pedagógica limitada à educação básica e submetê-lo à Universidade da Madeira (Funchal, Portugal). Diante de tantas preocupações, entendemos que o processo de educação envolve aluno e professor em ação conjunta em que as subjetividades se constituem elementos indissolúveis no processo de construção do conhecimento no ensino médio.

Partindo da hipótese central de que a cultura não é considerada elemento fundante no ensino médio, ela pode expressar libertação¹ no sentido de fazer o saber circular entre os alunos. O desafio maior, no nosso entender, reside em descobrir o caminho possível à

¹ Práxis de busca, pelos oprimidos, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2005, p. 34).

libertação. Isso não ocorre, por acaso; é um processo de busca, sobretudo, de construção. Para tanto, delimitamos o foco da pesquisa, segundo abordagem etnográfica, na análise da aula no ensino médio e sua relação com a cultura juvenil, uma vez que esta reflete uma rede de significados, normas, crenças, valores e perspectivas, numa teia de socialização daqueles que participam, vivendo, interagindo nos variados ambientes culturais. Essa rede de significados abre discussão para melhor compreendermos o verdadeiro sentido da escola, entrecruzando as diversas culturas, provocando, assim, restrições, aberturas, reações e tensões nas relações de poder entre o grupo de adolescentes e o corpo docente na sala de aula do ensino médio, em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Recife, Pernambuco, chamada Ginásio Pernambucano. A diversidade cultural – convém lembrar – não nega a existência das características comuns dos indivíduos nem a possibilidade de construção de uma nação, nem mesmo a existência da dimensão universal do ser humano.

Pensando em nosso objeto de estudo, compreendemos a escola na perspectiva plural, no cotidiano da sala de aula, onde os atores protagonistas – professores e alunos, sujeitos sociais e históricos – buscam sintonia na sua trajetória sociocultural. E em relação à cultura juvenil, embora exista um código e suas representações e linguagem de valores, claramente se percebem subdivisões: a cultura dos jovens de classe média, dos jovens trabalhadores, das gangues, dos indígenas, dos de rua, de classe rica, dentre outros. Ademais, cada grupo tem seus traços próprios. À medida que a cultura ganha força, os sujeitos vão qualificando-se, adquirindo postura crítica e capacitando-se para viver o pleno exercício de cidadania.

Analisando o que acontece no cotidiano da sala de aula, percebemos que a aula traduz efeitos, sentimentos constantes nas condutas do grupo dos adolescentes, produzindo, assim, intercâmbio numa rede de significados dos mais diversos sentidos. Vale lembrar que ela é sempre um acontecimento inédito e, na sua dialeticidade, constitui-se em fenômeno social com certas peculiaridades de conteúdos que nela se desenvolvem; mas isso depende da qualidade da aula, da forma de se concebê-la: serve para manter o *status quo* ou representa um momento de inovação pedagógica?

Não nos esqueçamos de que ocorre um processo de deteriorização ou banalização da carreira do magistério, identificado, com maior precisão, nas últimas décadas do século XX, até os dias atuais, fruto de políticas públicas de recessão e de desvalorização em todos os níveis de ensino.

Segundo alguns autores, como Demo (1996), uma aula torna-se inovadora, quando atende aos interesses de cada aluno, fazendo-o construir seu pensamento com autonomia

intelectual e visão crítica, preparando-o para enfrentar os novos desafios, razões por que o papel do professor é fundamental.

Na nossa compreensão, a aula inovadora difere da tradicional, sobretudo no sentido de que naquela alunos são sujeitos ativos, estabelecem conexões que facilitam a construção do conhecimento e dos novos saberes necessários as nossas vidas. Conseqüentemente, podemos preparar-nos para enfrentar os desafios do presente, pensando no futuro, que batem as nossas portas.

A importância deste estudo reside na necessidade de a sociedade atual ampliar o debate quanto aos destinos dos jovens, em especial os que se encontram no ensino médio e outros que já se preparam para enfrentar os novos desafios do mundo contemporâneo. Para tanto, focalizamos o ensino médio, porque nele os jovens podem encontrar condições de adquirir conhecimentos que abrirão novos caminhos, bem como assumir postura crítica da realidade, criando lastros a fim de superar as grandes dificuldades do século XXI. A propósito, agências e organismos internacionais estão preocupados em promover estudos no sentido de se criarem novos espaços de discussão para o desenvolvimento de políticas públicas dirigidas aos jovens, observando-se questões ligadas à educação, ao acesso ao mercado de trabalho, à cultura, ao esporte e lazer bem como à violência, sexualidade, às drogas etc. Especificamente no Brasil, segundo estudos realizados pela UNESCO, desde 1997 até a contemporaneidade, a maioria dos jovens estão preocupados com o futuro, que já se faz presente, e entendem que a educação tem relevante papel a cumprir.

Apesar dessa consciência e da rapidez das transformações sociais oriundas do século XX, o Brasil não envidou esforços para difundir e implementar oferta da educação obrigatória; apenas passou de quatro para nove anos de escolaridade de ensino fundamental, ficando a reboque o ensino médio. Ademais, as políticas educacionais do Brasil para o ensino médio buscaram, ao final do século XX, na década de 80, semelhança com as dos países mais desenvolvidos, com projetos direcionados à modernização e à democratização social.

Que tipo de conhecimento se espera que os jovens obtenham para enfrentar os desafios do século XXI? Em que medida os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio não vêm priorizando aspectos da cultura juvenil em sala de aula? Qual é a realidade do ensino médio? E o que diz o Ministério da Educação e Cultura a respeito da cultura juvenil para os adolescentes, que estão em processo de formação social e profissional?

Na verdade, busca-se oferecer novo tipo de formação no nível médio, diante das transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, com efetiva repercussão nas relações sociais e nas

esferas política e cultural da sociedade. De fato, nem o ensino médio propedêutico aos estudos superiores, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por fraca vinculação à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o ensino médio profissionalizante, voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem aos paradigmas vigentes. No contexto atual, o ensino médio é chamado a contribuir para formação mais geral e equilibrada dos indivíduos, atentando para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas em valores de inclusão e no protagonismo social que os qualifiquem a participar de um projeto de modernização e democratização da sociedade.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as especificidades do ensino médio não têm valorizado os elementos da cultura juvenil. Embora a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (LDB) nº 9394/96 e os *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* orientem as escolas e os sistemas de ensino quanto à elaboração de seus projetos políticos e pedagógicos, que devem valorizar os aspectos sociais e culturais de sua clientela, na prática isso não ocorre. O sintoma de tal distanciamento se manifesta na persistência de alguns problemas, como: distorção idade-série, espaço ocioso de laboratório, inadequada formação continuada de profissionalização para os alunos e outros aspectos relevantes para ajudá-los na inserção no mundo do trabalho e na adequada preparação intelectual para viverem melhor em sociedade. Outro pressuposto é que significativa demanda de jovens está fora das salas de aula. Também a aula desenvolvida na maioria das escolas não se abre à inovação pedagógica, o que compromete a qualidade da educação. Além do mais, muitas escolas seguem a tendência reprodutora do conhecimento e das relações sociais, legitimadora da ordem vigente, embora alguns professores tenham avançado nos pressupostos teóricos e outros façam tentativa de rupturas não apenas no modo de fazer mas também no modo antigo de conceber.

A sociedade atual, por sua vez, vem exigindo dos jovens adequada formação de cultura geral e profissional – além de experiência no setor produtivo e nas relações sociais –, conhecimentos de língua inglesa, de informática básica, das novas tecnologias de informação e comunicação bem como disponibilidade para continuar aprendendo. Entretanto, a educação não tem conseguido responder às referidas exigências, porque está alicerçada em outros paradigmas que, por longos anos, não permitiram desenvolver competências para acompanhar a rapidez do desenvolvimento econômico-social nem se estabelecerem políticas públicas voltadas para o ensino médio, antes da metade do século XX. Até então, não se discutiam financiamentos para os jovens no sentido de redesenhar o futuro, na tentativa de evitar o caos

nos anos subsequentes. A propósito, o Fundo da População das Nações Unidas, em seu relatório sobre a situação da população mundial em 1998, chamou a atenção para a existência atualmente da “maior geração de jovens que jamais existiu”.

É imprescindível, portanto, criarem-se estratégias sobre políticas públicas de juventude e alocar recursos para inibir as mazelas do futuro, que afetariam, em maior profundidade, os jovens despreparados para o enfrentamento das questões de desemprego, fome, saúde e violência.

Essa questão da educação dos jovens também tem sido objeto de debates nas agências internacionais, como a UNESCO, nos seus estudos críticos de diferentes situações nos cenários nacional e internacional acerca das grandes questões que geram conflitos e instabilidade social. A identificação de tal realidade tem propiciado a promoção de programas de combate às desigualdades sociais, econômicas e educacionais, principalmente, nos países em desenvolvimento, como é o nosso caso. Mas há ainda poucos estudos dessa temática na abordagem do ensino médio.

Embora o nível da educação básica em tela tenha crescido nos últimos anos, sua marca não é visível no que diz respeito à formação geral e profissional. O maior agravante está no descaso das políticas públicas, que descambam para um financiamento precário – não chega a atender 16% dos alunos entre 15 e 19 anos. Em Pernambuco, na maioria das vezes, o ensino médio se caracteriza como uma proposta pedagógica confusa e de qualidade mascarada em atendimento às suas finalidades: aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e pleno exercício da cidadania na aquisição da autonomia intelectual e moral.

A duplicidade de papéis, ou seja, a falta de identidade do ensino médio (ora na formação profissional, ora na formação geral) não significa apenas uma questão pedagógica; é, sobretudo, política determinada, no sentido mais amplo, pelas mudanças socioeconômicas e tecnológicas atuais. Mas, trazendo a questão da falta de identidade para o nosso sentido, percebemos que a cultura juvenil ainda não é contemplada nos conteúdos curriculares do ensino médio; ao contrário, defendemos que tal cultura deve representar a espinha dorsal dos fundamentos da pedagogia crítica, do multiculturalismo, para construção do conhecimento dos alunos e alunas na perspectiva de melhor compreenderem, analisarem e interpretarem a vida cotidiana.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou o projeto de reforma do ensino médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social que prioriza as ações nessa área, no sentido de superar o

quadro de extrema desvantagem nos índices de escolarização e de nível de conhecimento do Brasil em relação aos países desenvolvidos. Em estudo realizado pelo Ministério de Educação e Cultura, destacamos a seguinte passagem:

Manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria certamente incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral: não são aspectos antagônicos, são aspectos que se completam para a formação integral. (MEC, 1976, p. 477).

Sem esquecer os determinantes estruturais, políticos, econômicos e socioculturais configurados pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), deve-se considerar que as causas intraescolares têm contribuído fortemente para a baixa produtividade do ensino, especificamente, do ensino médio. Aí se situa nossa preocupação, que é o processo da aula, espaço privilegiado do conhecimento, local e momento onde ocorrem as grandes transformações.

Quanto à organização deste trabalho, no qual adotamos a abordagem histórica de cunho etnográfico, estruturamo-lo em duas partes.

Na primeira parte, fazemos a discussão teórica e contextual e uma revisão da literatura ao longo de seis capítulos que abrangem os seguintes temas: aula inovadora; cultura e escola; o ensino médio: velhas e novas configurações; inovação pedagógica: origem e características; modelos de educação e as políticas públicas; e o campo de estudos.

No primeiro capítulo, visamos a compreender a **aula** do ensino médio, para entender a problemática cultural que envolve o espaço pedagógico na construção do conhecimento dos alunos. Na expectativa de tornar-se inovadora e na condição de objeto de conhecimento, concebemo-la, aqui, como espaço privilegiado de produção, reconstrução e reprodução. Que espaço mágico é esse? Que magia ela representa? Certamente espaço único que guarda identidade própria, institui-se conforme o caminho epistemológico de determinada área do conhecimento, dá-se numa perspectiva político-cultural determinada, em relação intrínseca com as subjetividades envolvidas, espaço de sínteses, do ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, analisamos o conceito mais amplo de **cultura** na perspectiva antropológica, enfatizando as características da cultura brasileira, a fim de compreender as relações entre a escola e a cultura, a cultura juvenil e o ensino médio. Partimos do pressuposto de que neste não se tem considerado a dimensão cultural como elemento constituinte na formação dos jovens.

No terceiro capítulo, buscamos compreender a trajetória do **ensino médio** no Brasil, mostrando as velhas e novas mudanças paradigmáticas, e, sobretudo, ressaltar o fato de as transformações virem considerando a questão cultural dos alunos em sala de aula, em particular a cultura juvenil, aqui situada em uma escola pública de referência de ensino médio: o Ginásio Pernambucano.

No quarto capítulo, discutimos a **inovação pedagógica** com base no conceito mais amplo de inovação, procurando apreender sua função e significado na prática escolar. Três partes compõem a estrutura do capítulo: na primeira, centramo-nos na discussão teórico-contextual sobre a inovação e analisamos as diversas concepções, enfatizando a relação entre a crise paradigmática do conhecimento, a cultura e a inovação; na segunda parte, tratamos especificamente da inovação pedagógica no âmbito da escola; e, por fim, na terceira parte, trazemos à lume algumas experiências pedagógicas consideradas inovadoras, porque vêm contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio. Destacamos, ainda, a experiência do Ginásio Pernambucano, foco de nossa investigação.

No quinto capítulo, mediante abordagem histórica, analisamos alguns **modelos de educação** no Brasil, a fim de, por um lado, entender suas políticas públicas e, por outro, compreender as parcerias com empresas privadas no estado de Pernambuco, desde a criação e implantação dos centros de ensino experimental, em particular o Ginásio Pernambucano, que ostenta o modelo alternativo de educação atualmente transformado em escola de referência para o ensino médio.

No sexto capítulo, discutimos o **contexto do estudo**, bem como apresentamos reflexão e análise do modelo educacional em que se adotou a parceria entre o governo e empresas privadas. Nesse modelo, o Ginásio Pernambucano – nosso foco de análise empírica – entrou como escola experimental e transformou-se em referência de escola pública no ensino médio.

A segunda parte consta de dois capítulos. O sétimo aborda a metodologia etnográfica: o caminho percorrido para a realização deste estudo, os participantes, os procedimentos de movimento de busca, análise e interpretação dos dados, além dos instrumentos de pesquisa, como observação, questionários, entrevistas semiestruturadas, caderno de campo, análise documental e fotografias. Nele apresentamos relação entre os pressupostos teóricos e o método. Já o oitavo capítulo apresenta as conclusões da pesquisa. Nossas análises nos revelaram que a ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação pedagógica. Nosso propósito foi compreender e descrever a cultura da sala de aula, tomando por base o modelo instituído na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, que tem sua raiz pedagógica fincada no protagonismo juvenil.

Tais premissas indicam que desenvolvemos a pesquisa nos marcos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A escolha pelo enfoque etnográfico se justifica no fato de que trabalhamos com a estrutura do cotidiano, do significado e do interesse, aspectos constituintes da aula. Na verdade, os estudos etnográficos, dentro ou fora da sala de aula, pretendem descrever aquela cultura instituída, onde seus atores (professores e alunos) concebem, criam e recriam, se desejarem a inovação pedagógica como ponto de partida da prática pedagógica.

Ainda nesta parte, apresentamos um anexo em CD-ROM:

- instrumentos de trabalho construídos e utilizados pelo investigador na busca de dados de observação do trabalho de campo, esquemas lógicos desenvolvidos ao longo da pesquisa;
- elementos contextuais – fotografias da turma, eventos e atividades diárias, fotos das fases do colégio e de outros espaços pedagógicos;

Acreditamos que outras contribuições aconteçam brevemente, possibilitando, assim, desenvolver as competências necessárias para a produção cultural na educação dos jovens.

CAPÍTULO 1 – AULA INOVADORA

Neste capítulo, visamos a compreender a **aula** do ensino médio, no sentido de entender a problemática cultural que envolve o espaço pedagógico para a construção do conhecimento dos alunos. Pretendemos configurar como esse aluno vem construindo seus conhecimentos para enfrentar os desafios do século XXI. Que formações geral e tecnológica estão sendo oferecidas? Busca-se oferecer novo tipo de formação diante das transformações nos modos de produção e de gestão do trabalho, decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico?

No sentido de melhor compreendermos tais questões, apresentamos alguns conceitos que nos conduzirão ao desvelamento mágico desse espaço de construção do conhecimento no ensino médio.

Para iniciar o debate, tomemos como ponto de partida a sala de aula.

1.1 Aula

As grandes questões de que nos ocuparemos envolvem nosso objeto de estudo: a sala de aula, tomando essa reflexão, inerente a nossa vivência, no espaço de convivência entre sujeitos/atores/protagonistas do processo de construção do conhecimento, o que entendemos por educação no sentido pedagógico do termo.

Dizem que educar, etimologicamente, significa “levar de um lugar para outro”, expressão que significa recuperar vivências ligadas à etimologia dos conceitos, expressas com palavras – na prática, um processo de ensino-aprendizagem realmente humano. Referimo-nos ao conhecimento que o ser humano pode adquirir na vida: conhecimento do humano, o mundo humano, e o exercício político-social.

Esse “aprender o que é o humano” nos fez perceber que, a cada instante, a **aula** se torna espaço de construção do conhecimento – espaço mágico, algo ainda por desvelar-se, ainda desconhecido, porém possível de fornecer elementos ou situações os quais, quando internalizados e provocados, revelem informações de aprendizagens que residem no interior das pessoas. Há, pois, na aula, fatores objetivos e subjetivos que precisamos melhor entender. Assim, ela pode ser entendida como itinerário de previsão estabelecida nos currículos e programas de ensino, já institucionalizado na práxis educativa das escolas. Parece que o imprevisto, as interações das subjetividades que a constroem ainda não se consolidaram na maioria das escolas. E ainda: considerando-a como ambiente prospectivo de significativos

acontecimentos, talvez determine ascensão social e política dos indivíduos na sua formação como sociedade contemporânea conectada com os grandes desafios deste século.

Sabemos que o grau de dificuldade e complexidade em assim concebê-la não é a prática convencional nas múltiplas escolas, haja vista que as relações entre os saberes, o conhecimento das pessoas, divergem bastante. Na verdade, as relações mais próximas dos sujeitos protagonistas, construtores de sua própria história, professores e alunos, podem fazer a diferença na formação de um novo ser, homem e mulher, descobrindo e redesenhando o mundo. Isso implica que os conteúdos sejam articulados por um processo interativo com as vivências dos alunos, com os dispositivos sociais quanto à formação deles e com as demandas do mundo contemporâneo quanto ao grau de exigência, respeitados os fins pedagógicos: aprender e trabalhar com a diferença. Exercício maior, de solidariedade social e consciência cidadã, deve efetivar-se, à medida que os jovens, em suas especificidades, visualizem o mundo desejado por eles, pois, para os adultos, os traços das múltiplas culturas juvenis nutrem os mais variados sentidos de expectativas acerca dos aspectos formativos, políticos, econômicos, religiosos, ético-morais, sexuais etc., os quais fazem imaginar aprendizagem sólida no convívio com as diferenças individuais e socioculturais articuladas criticamente com os saberes e as tecnologias da informação e comunicação.

Os alunos – convém entender – estão impregnados de valores e crenças nos quais suas identidades juvenis e socioculturais se vão desenvolvendo, aperfeiçoando-se, à medida que, na sala de aula, o diálogo, no meio de diferentes situações e formas de interpretar o mundo, conduz os atores (aluno e professor) a estabelecer provocação, envolvendo-os no contexto pedagógico, naquele espaço único e transformador do conhecimento humano, e mobilizando-os. Tais atores devem afinar-se como parceiros do futuro e dividir a corresponsabilidade da educação na formação de jovens autônomos, críticos, capazes de melhor atuar na vida, a fim de superar os desafios do século XXI com sólida formação geral, científica e tecnológica, aprendendo, assim, uns com os outros na diversidade.

Dessa maneira, procurando compreender melhor a aula no ensino médio e sua interação com a cultura juvenil, nosso desafio inicial é mostrar que, na sala de aula, os conhecimentos trabalhados não valorizam aspectos da referida cultura; parece não haver uma sinergia para o seu estudo, confronto e compreensão. Embora estudos revelem que muitas escolas têm procurado aproximar os dados da realidade, algumas possibilidades na busca de melhor atender tais especificidades, elas não adotam um modelo previamente estabelecido. Conforme Minayo (1994, p. 79), precisamos encarar o produto final de forma “provisória e

aproximativa”, pois, na ciência, afirmações prévias podem ser superadas por outras afirmações futuras.

A forma de se configurar a “aula” no ensino médio nos leva a supor que deveria ser o **locus** privilegiado de construção do conhecimento dos alunos. No entanto, ela se tem caracterizado pela concepção conteudista/reprodutivista. Isso ratifica que os fins educacionais necessitam desvelar melhor qualidade na formação geral dos alunos, atuando, sobremaneira, no desenvolvimento intelectual, e despertar, nos diversos ambientes pedagógicos da escola, precisamente, na sala de aula, as competências que conduzirão os destinos dos jovens na superação dos grandes desafios.

De fato, o ensino tradicional centrava-se na concepção conteudista/reprodutivista; abordavam-se teoria e prática como momentos distintos na apropriação do conhecimento. Por sua vez, tal separação era mais formal do que real, porque estava vinculada intrinsecamente a ideia de divisão de trabalho presente na escola. Lucarelli (1994, p.13) explicita os fundamentos para a compreensão dessa realidade:

Salienta que existem diferentes formas de conceber teoria e prática e a relação que possa se estabelecer entre elas. Critica o fato de que, em geral, teoria e prática são entendidas como tarefas separadas e até excludentes, desenvolvidas uma à margem da outra.

Com base em suas afirmações, perceberam-se diferentes formas de conceber o conhecimento: de um lado, a concepção dicotômica, que compartimentaliza o conhecimento, tratando-o de forma estática, e, do outro, a de sentido dinâmico, a que articula dialeticamente ação (prática) e reflexão (teoria).

Na verdade, a tendência das práticas em nossas instituições de ensino, conforme diz Lucarelli, é tratar todas as disciplinas como teóricas. Segundo a autora, os momentos dedicados às práticas servem para aplicação de teorias anteriormente estudadas, no sentido de comprovação da teoria na prática – pressupõe-se que a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico. Contribuindo com a temática, Azzi (1996, p. 4) escreve: “compreender a prática é concebê-la na sua unidade com a teoria, concebendo-as prática e teoria em sua relação de autonomia e dependência”.

Partindo da hipótese de que a sala de aula é um espaço mágico que poderá ser bem estudado, investigado, a superação de dificuldades na circulação do saber, em última instância, significa libertação. Na verdade, ela constitui um espaço de possível construção do conhecimento. Nesse sentido, a cultura da sala de aula pode expressar libertação como

circulação do saber entre os alunos. A dualidade do problema, parece-nos, significa descobrir o caminho possível, a libertação, que não ocorre por acaso, é processo de busca e, sobretudo, construção.

No exercício de tais reflexões e na delimitação do foco da pesquisa, pretendemos, durante a abordagem etnográfica, analisar a aula como espaço de aprendizagem para a construção do conhecimento sob a ótica dos alunos e alunas do ensino médio.

A aula – vale lembrar – é sempre um acontecimento inédito. Convém considerá-la, na sua dialeticidade, como fenômeno social que apresenta certas peculiaridades da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem. Como necessita, na atualidade, caracterizar-se pela inovação, declinaremos alguns pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a nova forma de concebê-lo no ensino médio.

1.2 Aula Inovadora no Ensino Médio

Na perspectiva de uma aula inovadora no ensino médio como objeto de conhecimento, concebemo-la aqui, como espaço privilegiado de produção, reconstrução e reprodução. Que espaço mágico é esse? Que magia ela representa? Espaço único que, certamente, guarda identidade própria, se institui conforme o caminho epistemológico de determinada área do conhecimento; dá-se numa determinada perspectiva político-cultural, na relação intrínseca com as subjetividades envolvidas; espaço de sínteses, do ensino e da aprendizagem.

Demo, apoiado em estudos e pesquisas, vislumbra a outra face da aula. Ele faz críticas severas, referindo-se à “mitologia” da aula e seu processo de banalização: “numa terra onde qualquer um pode ser professor e qualquer coisa é aula... ensinar a copiar é, aqui, coisa de professor... a miséria do aluno geralmente empata com a do professor” (1996, p. 87). Para o citado autor, quando qualquer pessoa pode ser professor, fica evidente o processo de deteriorização ou banalização da carreira do magistério – identificada, com maior precisão, nas últimas décadas do século XX, até os dias atuais – resultante de políticas públicas de recessão e de desvalorização em todos os níveis de ensino. Tudo isso está associado à qualidade da aula, pois a forma de concebê-la serve para manter o *status quo* ou representar um momento de inovação pedagógica.

Autores, como Demo, apontam esta possibilidade: ela torna-se inovadora, quando for capaz de atender aos interesses de cada aluno, fazendo-o construir seu pensamento com autonomia intelectual e visão crítica, a fim de preparar-se para enfrentar os novos desafios.

Por isso, o papel do professor é fundamental. A propósito, a aula inovadora difere da tradicional, uma vez que naquela alunos e professores são sujeitos ativos, capazes de estabelecer conexões que facilitem a construção do conhecimento e dos novos saberes necessários as nossas vidas.

Como futuro já se faz presente, trazemos a contribuição de Cavaliéri (1999), que, apoiado no conhecimento emancipatório de Habermas, faz uma ponte com a educação problematizadora de Paulo Freire. O conhecimento, segundo Freire, é intencional, sempre dirigido a alguma coisa. O mundo existe para nossa consciência. Conhecer não é ato isolado; envolve intercomunicação, intersubjetividade e ato dialógico. No caso específico do ensino médio, os aspectos constitutivos da aula inovadora tornam-se imprescindíveis como ressaltamos. Eis a razão pela qual Motta (2003, p. 76) afirma: “Qualquer conteúdo trabalhado na sala de aula do ensino médio só tem sentido se ajudar o grupo de adolescentes a transporem os seus limites e serem ativos na recriação do mundo em que vivem”.

Na esteira dessa argumentação, uma pesquisa sobre os jovens do ensino médio e suas representações sociais foi realizada por Novaes (2001) para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nela o autor confirmou a percepção que os jovens têm da escola como espaço de sociabilidade significativo em suas vidas: lugar de “fazer amigos e conviver com pessoas”, particularmente para os alunos procedentes de extratos sociais menos favorecidos em razão de já assumirem responsabilidades familiares e profissionais. Os aludidos jovens não dispõem de espaço estrito de tempo para o lazer. Nas comunidades onde vivem, não existem, na maioria das vezes, qualquer equipamento público, programas culturais, bibliotecas, dentre outros, em que possam desenvolver outros tipos de atividades culturais e esportivas.

Sensíveis a tais expectativas, algumas escolas do ensino médio estimulam desenvolvimento de iniciativas por meio do trabalho em parceria com empresas; outras, o comportamento proativo dos alunos, convidando-os a apresentar programações e realizar consultas entre pares. Quanto aos professores, estas o incentivam a formular critérios de seleção de programas, procurando articular a expectativa dos jovens alunos ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Enquanto isso, em algumas escolas estaduais de Pernambuco também encontramos projetos articulados com a cultura.

Experiências assim têm demonstrado que, com base em projeto político-pedagógico construído coletivamente pelos atores que contracenam no dia a dia da escola, abrir-se-ão caminhos para responder aos diversos questionamentos dos jovens acerca da verdadeira identidade do ensino médio, durante o qual as experiências deles e os artefatos de sua cultura

juvenil se articulem com o projeto de escola. Não existe receita pronta nem há modelos que devem ser copiados; há, sim, o desejo de que cada um tenha a ousadia e a utopia de sonhar sonhos possíveis. A propósito da possibilidade de sonhar, Taveira faz uma observação: “Através de nossos corpos compreendedores a gente vai se ver, possuídos pelas palavras, pelos objetos e pelos símbolos” (1988, p. 51). Ele ainda enfatiza:

Ela ocupa em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Frequentando uma série de salas de aula é que o educando pode ser considerado escolarizado. Sala de aula tem sido um sinônimo de instrução. (1988, p. 51).

A fala de Taveira confirma o entendimento de muitas pessoas sobre a sala de aula: local apenas de instrução no qual a escolarização acontece durante as sucessivas frequências. Tudo isso está ligado com a nossa tradição escolar.

A inquietação do autor persiste e ele insiste: “A sala de aula, lugar de relações entre pessoas, objetos e símbolos: se ela fosse possuída pelas metas e planos próprios ao sentido relacionador da Cultura Popular... como seria os encontros?” (1988, p.51).

Concordamos com a argumentação de Taveira segundo a qual a sala de aula e a cultura popular parecem ser irreconciliáveis. Assim, a exclusão, acontecerá ao longo da nossa história educativa. Vejamos o que, mais uma vez, nos diz o mesmo autor.

Pela sala de aula tem havido escolarização com suas metas, seus projetos; estes devem ser a sociedade aos planos, às equipes planejadoras: - gente instruída, sempre, com muitos anos de escolaridade. A Cultura Popular, ela não vai à escola; ou vai à escola da vida, cujas metas e projetos – sendo a vida mesma – nem confere diplomas, nem repete de ano a nenhum desse que têm sobrevivido. (TAVEIRA, 1988, p.52).

Compreendemos que novo olhar se deve instalar no sentido de se reelaborar o conceito da tradição educativa. Os espaços parecem distanciar-se: cada um, na sua unicidade e apreensão da realidade local, elabora o próprio currículo, o próprio programa. Nossos olhos e vozes alcançam expressões na aplicabilidade do “saber fazer”. Por exemplo, vultos da cultura popular, cantadores, trovadores, sambistas, gênios da humanidade, grandes pensadores etc. parece não terem aprendido a sua obra natural de comunicar-se com as pessoas e na sociedade por meio da sala de aula. Se nos perdemos nesse espaço, como se explica a interação na vida, que se move e perpassa gerações?

Para esclarecer a relação entre a cultura popular e a sala de aula, trazemos a contribuição de Giroux e Simon (1995, p. 96):

A cultura é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas.

Ainda os mesmos autores, explicitando um pouco melhor, dizem que “a cultura popular é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 97).

É importante “reconstruir” a sala de aula, ou seja, conceituar, redefinir, rever. Diante do cenário das experiências que se vão reconstruindo, nossa exposição demonstra que os sentidos que dão vida nas relações sociais e culturais se enriquecem no espaço sala de aula, pulsando vida... de outra escolaridade. Entenderá melhor tal realidade quem as tiver vivido; quem ainda não a viveu, deve adentrá-la, superar o desafio, a reconstrução, porque é tarefa de todos. Taveira, nesse mundo de significados, reconhece a relação:

Numa experiência que conheço, as metas e os programas de uma sala de aula “reconstruída” pela invasão da Cultura Popular aconteceram dentro de um Currículo cujo desdobramento permitia que educador e educando mutuamente se analisassem. E cada um deles explicou seu critério de análise: cada um se avaliou; cada um avaliou ao outro e ao processo educador. (TAVEIRA, 1988, p. 53).

Assim, os sujeitos que se permitem reconhecer buscam, na alteridade entre si, um processo de socialização. As diferenças são reconhecidas; educador e educando partilham dos mesmos espaços de formação; cada um vai tecendo o fio que deseja, constrói, nas diferenças, sua aprendizagem.

Se, juntos, educador e educando em uma relação de alteridades igualizadas, nem por isso estiveram juntadas. Pois a cultura (permitidora de um possível denominador comum) é também conteúdo das distâncias entre eles. (TAVEIRA, 1988, p. 53).

Ambos estão movidos por suas memórias ou expressões, diferenciando com desigualdade a um e a outro. De um lado, o educador, instruído pela escola, realiza seu trabalho, obedecendo às metas e aos programas estabelecidos; de outro, os educandos originários de casas humildes e de barracos edificadas na circunvizinhança da escola, artífices

da “escola da vida”, buscam instrução. Como é estabelecer-se uma identidade ou cumplicidade? É possível tal convivência com a experiência cultural: lugar de ressignificação, constituição de alteridades, lugar da diferença opressiva ou lugar de libertação? Se não tivéssemos bebido na fonte inesgotável do conhecimento, não saberíamos responder.

Na verdade, nessa construção do pensamento, os ricos ensinamentos do inestimável Paulo Freire parecem tão reais e tão marcantes, porquanto sempre expressou o sentimento de reconstrução. É na prática que educadores e educandos demonstram seus gestos e atitudes, reorganizam-se, conversam, complementam-se, desvendam situações adormecidas ou escondidas e delas tiram proveito, aprendem coisas novas que externam significados com alta relevância para suas vidas e se enchem de aprendizagens que fazem inseri-los no mundo de tanta complexidade, solidificando o saber para refazer suas vidas.

Assim, em conformidade com o pensamento freiriano – reconstrução e desvendamento de situações talvez adormecidas–, adotamos a aula como espaço da construção do conhecimento dos alunos e centramos nosso olhar na escola pública, porque, acreditamos, trata-se de fonte rica de estudo e compromisso social, reflexão, bem como de núcleo da construção do conhecimento no ensino médio. Portanto, para melhor aprofundar tal reflexão, discutimos, na seção subsequente, a construção do conhecimento na aula do ensino médio, apoiado na concepção integracionista de Vygotsky.

1.3 Aula e Construção do Conhecimento na Concepção de Vygotsky

Não podemos deixar de compreender a importância da aula no ensino médio, sem citar as várias contribuições da concepção de Vygotsky para a construção do conhecimento humano. Tal concepção resultou de estudos científicos sobre a formação da mente humana, em que as pessoas constroem conhecimentos a partir do que experimentam ou vivenciam no cotidiano, o que as torna capazes de construir novos conhecimentos de forma integrada e permanente com outros indivíduos ao longo da vida, como eternos aprendizes. Entretanto, antes de analisá-la, sentimos necessidade de situar, ainda que rapidamente, as contribuições vygotskianas no Brasil.

O pensamento de Vygotsky foi introduzido em nosso país no ano de 1984, com uma das suas obras mais importantes: *A formação social da mente*. A partir daí, as suas ideias têm sido bastante divulgadas, estudadas e objeto de inúmeras investigações entre os educadores – leitura obrigatória tanto nos meios acadêmicos quanto nas capacitações de professores das redes públicas e privadas.

Esse acentuado interesse, acreditamos, tem sido em razão do momento histórico que, então, vivíamos. De fato, a sociedade brasileira passava por profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, sobretudo, em virtude da abertura do processo político e da promulgação da nova *Constituição*.

Hoje, com a evolução do conhecimento e diante das novas exigências do mundo pós-moderno, no nível de consciência proativa, produzimos ciência de dentro para fora. Nesse sentido, a aula pode representar novo marco de construção paradigmática. Para Santos (1994), no paradigma de ciência denominado “emergente”, o conhecimento é processo, portanto, não é absoluto nem acabado; é elemento superável. O desafio essencial está em criar soluções – sentido a ser seguido pelas aprendizagens. Aprender significa aprender a criar, e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa. A aprendizagem significativa é aquela criada com o próprio esforço do sujeito.

A verdade é que, no plano educacional vivemos profundas mudanças de posturas teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem. As teorias reprodutivistas e de base tecnicista não mais respondiam às necessidades impostas pela escola. Havia necessidade de aporte teórico que enfatizasse os aspectos socio-históricos e culturais como elementos constituintes do conhecimento.

As teorias reprodutivistas e de base tecnicista – convém lembrar –, na década de 1970, estiveram presentes no contexto do ensino tradicional, influenciando na formação do técnico para atender à demanda do mercado, e não fazê-lo pensar. A dinâmica era reproduzir o conhecimento, como se este fosse acabado e estanque. A teoria e a prática constituíam momentos distintos na apropriação do conhecimento. Esse modelo rígido demonstrava que o professor era o centro do saber e os alunos nada traziam de conhecimento sistematizado, aprendiam na escola. Mas, com a teoria interacionista de Vygotsky, podemos perceber que a escola caminha noutra direção, as crianças aprendem para enxergar o mundo, com base na realidade vivida, vencer os desafios como sujeitos de construção social. Nessa perspectiva, Vygotsky vem respondendo, em grande parte, aos desafios de nossas escolas, nas redes pública e privada. A propósito, os psicólogos interacionistas defendem a ideia de que as crianças compreendem as coisas com base no que vivenciam e experimentam no meio onde vivem, o que as torna capazes de construir hipóteses. Assim, integradas ao meio, constroem conhecimentos.

Nosso propósito, agora, é apontar alguns aspectos e levantar questões sobre as principais ideias de Vygotsky que norteiam a aula no ensino médio e talvez promovam o processo de aprender consigo e com os outros.

A concepção interacionista destaca os fatores internos e externos que formam uma complexa combinação a influenciar no organismo e no meio. A interação poderá trazer mudanças nos indivíduos, uma vez que a interação do indivíduo com o mundo promoverá a aquisição de conhecimento como processo permanente de construção durante toda a vida. Nesse tronco enraizado se apoia a concepção interacionista do desenvolvimento de Vygotsky. A crença em tal processo reside na possibilidade de o indivíduo aprender do nascimento até à morte, percurso durante o qual a pessoa vai selecionando valores, pensando e, por fim, sentindo e ampliando a visão de vida e de mundo. Então, em contato com outras pessoas, constroem-se as relações, porque o processo, além de histórico, é vital. O indivíduo dispõe de um ambiente que dele participa e tem acesso aos instrumentos físicos (mesa, cadeira, eletrodomésticos), dentre outros, assim como aos elementos simbólicos (cultura, crenças, valores, costumes, conhecimentos) desenvolvidos em gerações anteriores. Fica claro que os conhecimentos anteriores produzidos sob o domínio de competências curriculares consideradas relevantes, simultaneamente, ofereceram aos alunos dispositivos de valorização da imagem cultural do grupo a que pertencem e abriram possibilidade e capacidade de se movimentarem no ambiente social e terem acesso aos bens culturais da sociedade, na construção de novos conhecimentos por eles produzidos.

Notadamente, afinando o discurso com Vygotsky e parafraseando Cortesão e Stoer (1997), o campo cultural que se designou por “bilinguismo cultural” parece constituir contribuição significativa, pois fomenta ns alunos dispositivos pedagógicos para acesso aos bens culturais e sociais da humanidade, aquisição de poder e de usufruto do exercício de cidadania.

A ideia defendida por Vygotsky atrela-se às variantes mutáveis da vida social e ao comportamento humano com base biológica, cujas estruturas orgânicas determinadas pela maturação formam novas e complexas funções mentais conforme a ação natural das experiências sociais à qual estão as pessoas submetidas. Ele ressalta, ainda, que a fala, como processo de interação social com adultos e colegas de maior idade, representa importante papel na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. Daí a representação do gesto e da fala – entendemos – interfere no processo progressivo de construção do pensamento e, conseqüentemente, do conhecimento. Apoiadas nestes, as pessoas se posicionam como agentes de transformação e passam a exercer controle da situação. Nesse caso, Vygotsky parte do social para o individual.

Ao internalizar situações, as pessoas buscam modificar suas categorias psicológicas de percepção, atenção, memória e adquirem capacidade de solucionar os problemas que

surgirem. Assim, historicamente, as informações organizadas passam a influenciar no conhecimento individual, na consciência de si e do mundo. Para tanto, as funções mentais superiores e a utilização adequada da memória podem produzir a formação de novos conceitos, desenvolvendo a capacidade de interagir, envolvendo pessoas e, também, possibilitando aquisição de um sistema linguístico organizado. Desse modo, o indivíduo se torna capaz de perceber e aprender a força do processo psicológico do pensamento, sistematizar as ideias com base nas experiências diretas com o mundo físico, mecanismo que serve de orientação para seu comportamento e aprendizado.

Nos seus postulados científicos – vale ressaltar –, Vygotsky afirma que a cultura e a linguagem dos indivíduos estabelecem os traços marcantes de sua personalidade; já as experiências acumuladas durante a vida são elementos determinantes para transformar os indivíduos em agentes de sucesso. Como se vê, ele dá tanta importância ao pensamento verbal, que chega a afirmar que as estruturas de linguagem dominadas pelas crianças constituem as estruturas básicas da forma de pensarem.

Assim, a ênfase na dimensão socio-histórica do desenvolvimento humano fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Entretanto, tal ênfase – convém destacar – não deve ser interpretada, apenas, como coletivo ou sistema social contraposto ao individual numa relação linear e estanque, pois Vygotsky pensa tal relação como um processo no qual se destaca o mundo da cultura em suas múltiplas determinações. O processo de internalização da cultura molda a construção pessoal do indivíduo. É na relação com o outro e com a cultura que o homem se constrói como ser humano. Então, diante da imensa diversidade nas condições histórico-sociais em que as crianças vivem, Vygotsky não aceita existir a sequência de estágios cognitivos, como propõe Piaget. Nesse aspecto, Vygotsky difere de Piaget, quando diz que os fatores biológicos preponderam sobre os sociais, mas apenas no início da vida das crianças.

A construção do pensamento complexo e do abstrato permite-nos, portanto, assimilar de muitas gerações as experiências que serviram de adubo para o desenvolvimento intelectual. A realidade social, então, é de suma importância para os indivíduos se apropriarem das formas do conhecimento, a fim de promoverem, de fato, novas aprendizagens. Logo, desenvolvimento e aprendizagem se entrelaçam e criam condições possíveis para um processo maturacional. No entanto, Vygotsky reconhece que tais fenômenos (aprendizagem e desenvolvimento) podem ser distintos e interdependentes, embora cada um torne o outro possível de realizar-se.

Seguindo essa lógica, segundo ele, a interação entre ambos os fenômenos sinaliza os determinantes da capacidade de o homem entender e utilizar a linguagem. De outra parte, ele não só vê a inteligência como habilidade para aprender, mas também despreza teorias que a concebem apenas como resultado de aprendizagens anteriores. O autor também faz crítica aos testes psicológicos em que se utilizam métodos padronizados nos quais se demarca apenas o que as crianças podem fazer sozinhas.

Isso nos remete a compreender que os homens, ao utilizar os determinantes dos seus fatores inteligíveis, aprendem o novo, sem desprezar o velho; comunicam-se com seus pares e, na vida, utilizam-se das várias linguagens. Assim, desenvolvem novas competências e ampliam seus conhecimentos como força motriz do patrimônio cultural (alicerce que os nutre), sem desprezar os valores, os símbolos e as crenças aprendidos com as gerações antecedentes e, hoje, aprimorados na interação com os outros. Forquin (1993, p. 12) nos conduz a uma reflexão:

A cultura é um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Esse mesmo autor concebe a cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, educação como recepção das novas gerações no interior do mundo “sempre já velho”, tradição ativa e transmissão de uma herança.

Na trajetória de convivência com a cultura, Vygotsky insiste, também, que a convivência do indivíduo com os parceiros mais experientes cria uma “Zona de Desenvolvimento Potencial²”. A utilização dessa expressão serve para distanciar a extensão entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela capacidade de solucionar problemas, e o nível potencial que cada pessoa detém para seu desenvolvimento em colaboração com pessoas mais experientes. Assim, no olhar de Vygotsky, podemos afirmar que a diferença é qualitativa em relação ao ambiente social, o que favorece a construção e o domínio das funções psicológicas. As diferenças residem no padrão de interação cognitiva existente entre as pessoas em seus meios, pois ora permitem, ora dificultam, ora criam sérios bloqueios à construção do conhecimento.

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial” possibilita compreender as funções de desenvolvimento que estão em fase de conclusão. Na verdade, pode-se utilizar tal

² Em algumas traduções, aparece como “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

conceito no intuito de mostrar a forma pela qual a criança organiza as informações e como faz uso destas para operar seu pensamento.

Um aspecto claro no pensamento vygotskiano é que as crianças se mostram capazes de realizar operações cognitivas com ou sem ajuda externa. Pode-se conseguir planejar situações de ensino e avaliar progressos individuais. Por isso, a educação e, conseqüentemente, a aprendizagem ganham destaque na teoria de desenvolvimento de Vygotsky. A rigor, a interação professor-aluno influencia a forma de apreensão dos conhecimentos e os torna mais complexos, sobretudo, no sentido de estabelecerem relações que potencializem a busca constante de novas informações. Nesse sentido, reconhece o autor, o conhecimento da cultura é fundamental para a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança e o futuro se integram na maneira de pensar.

Como se percebe, abordagem do conhecimento da teoria de Vygotsky, sem dúvida, oferece alto valor qualitativo a investigação, porquanto seus principais postulados recaem sobre a ênfase da dimensão socio-histórica do desenvolvimento humano. Outro aspecto merecedor de destaque são as relações entre pensamento e linguagem – talvez o mais difundido e trabalhado pelos educadores brasileiros. Assim, em quase três décadas, continua sendo estudado tanto entre os professores da educação básica quanto os do ensino superior, por meio de pesquisa. É muito trabalhado nas disciplinas de aprendizagem nos cursos de pedagogia.

Sobre a importância que Vygotsky atribui às relações entre linguagem e pensamento, destaque-se um importante aspecto: a linguagem como a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Por isso, o pensamento verbal em sua teoria predomina na ação psicológica de cada pessoa. E ainda: sendo a linguagem o sistema simbólico de todos os grupos humanos, ela exerce um papel no processo de interpretação do mundo.

Outra ideia destacável nessa leitura vygotskiana, ainda que pontual, é a de desenvolvimento aberto e sistemas funcionais. De acordo com Vygotsky, o cérebro humano é um sistema aberto de grande plasticidade o qual se vai moldando na história da espécie humana e no desenvolvimento individual – base material para o funcionamento psicológico a qual cada pessoa traz ao nascer. Portanto, é na articulação entre estrutura biológica e práticas culturais no ambiente onde o sujeito está inserido que se forja o indivíduo como ser histórico, situado em seu tempo e espaço.

Concordamos com Fino (2001, p. 48), quando destaca o postulado da “Zona de Desenvolvimento Proximal” como o espaço de interação entre o aprendiz e o tutor, ou par mais apto, o que muda radicalmente o papel do professor como fator potencial do

desenvolvimento cognitivo do aluno. “[...] a idéia de que a mente de cada aprendiz, podem ser exploradas ‘janelas de aprendizagem’ durante as quais o Professor pode actuar como guia do processo de cognição até o aluno ser capaz de assumir o controle metacognitivo” (FINO, 2001, p. 58).

O principal objeto de interesse de Vygotsky – vale sublinhar ainda – são as funções superiores – processos voluntários, ações conscientemente controladas e mecanismos interacionais. Assim, a consciência, a vontade e a intenção constituem a dimensão da subjetividade do ser humano. Tal processo de internalização corresponde à própria formação da consciência, que podemos, também, compreender no sentido freiriano: “consciência crítica do ser e estar no mundo”. Entender isso é fundamental para o professor, porque representa o movimento de constituição da subjetividade, considerando as situações de intersubjetividades. Ademais, o referido processo não só se restringe ao patamar intelectual – como muitas vezes é compreendido –, mas também envolve relações interpessoais mediadas por símbolos. Em cada situação de interação com o mundo social, a pessoa traz consigo, fruto de sua trajetória particular, determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material proveniente de seu entorno (fonte externa). Por isso, a ação individual se constitui em processo de constante recriação da cultura; em outras palavras, é o fundamento da própria dinâmica dos processos culturais.

Por conseguinte, na abordagem construtivista, considera-se o conhecimento como construção contínua e o objetivo da educação é o de que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar novos conhecimentos, o “aprender a aprender”. Logo, adotar tal abordagem implica profunda alteração nas concepções de ensino/aprendizagem, na relação professor-aluno e na forma de conceber e de praticar a avaliação.

Então, como o pensamento de Vygotsky vem ganhando espaço nos meios educacionais brasileiros mediante a publicação e a divulgação de suas obras, começamos a refletir sobre a atualidade de seus postulados diante das grandes mudanças de nossa época, sobretudo quanto às novas tecnologias.

Na verdade, as novas tecnologias vêm também ocasionando profundas mudanças nas salas de aula e no mundo contemporâneo. As exigências são cada vez maiores. As relações entre educação e cultura ultrapassam a necessidade da seleção ou da transposição didática. As mídias e todo o aparato das tecnologias de comunicação se transformaram em ferramentas auxiliares no trabalho pedagógico desenvolvido nas múltiplas “salas de aula”, que se tornaram espaço possível de construção do conhecimento. Agora, elas tem a magia de desvelar o

“novo” ou, quem sabe?, o “invisível” A questão está no ritmo e na forma de conceber o volume das informações. Forquin (1993, p.18), a respeito das mudanças, comenta:

Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas.

Admitindo-se que a construção do conhecimento é processo e uma volta ao velho mundo, na inspiração do novo ordenamento do mundo contemporâneo, algumas mudanças se têm caracterizado como crises de paradigmas na aula e em seu entorno. Isso discutimos na seção subsequente.

1.4 Aula e Construção do Conhecimento e a Crise de Paradigmas

As últimas décadas do século XX e início deste têm sido marcados por profundas transformações sociais, políticas, educacionais e culturais aliadas aos índices alarmantes de desigualdades sociais impostos pela globalização da economia entre países ricos e pobres. De fato, os países mais ricos são hegemônicos, porque detêm o poder nas decisões internacionais; já os países em desenvolvimento, como o Brasil, dependentes da política de recessão econômica dos grupos hegemônicos internacionais, parecem destinados ao acúmulo de miséria, desigualdades sociais, analfabetismo e distribuição de renda desastrosa.

A globalização não é um fenômeno recente, mas, nas últimas décadas, vem ganhando diferentes configurações com implicações epistemológicas. O grande desenvolvimento da ciência não tem resolvido os problemas sociais. Esse processo rebate na esfera de produzir na ciência uma exigência e reflexão do sujeito, o qual se coloca diante de desafios não só metodológicos e teóricos mas também de natureza epistemológica. Em outras palavras, existe uma ruptura entre o senso comum e o conhecimento científico. Assim, a desigualdade provocada pela globalização e exclusão tem sido identificada por alguns críticos como a “crise da literatura, a da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna”.

Na verdade, o paradigma sociocultural da modernidade está na contemporaneidade que vive a fase da transição paradigmática. Conforme Santos, estamos vivendo a “crise do paradigma” e, em especial, da ciência moderna. Esse período de “transição paradigmática” vem trazendo novas formas de conceber a “pós-modernidade”.

A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida e na personalidade. (SANTOS, 2000, p. 45).

Trata-se de uma fase longa e de resultados, até certo ponto, imprevisíveis.

Compreendemos que a crise do paradigma dominante é uma ruptura da concepção anterior, logo a racionalidade presente nas ciências sociais é emergente. Em tal contexto, podemos observar o conhecimento sob diversos ângulos, com base no senso comum e das humanidades, nos quais se incluem os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos. Eis a característica central do novo paradigma científico em relação ao que precedeu à ciência moderna, marcada pela hegemonia da razão. Ficou evidente que tal paradigma não vem dando resposta aos grandes problemas da sociedade.

Segundo o autor já mencionado,

A transição paradigmática distingue duas dimensões principais: a epistemológica e a societal. De um lado, a epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da Ciência Moderna e o paradigma emergente que designa por paradigma de um conhecimento precedente para uma vida decente. (SANTOS, 2000, p.16).

O verdadeiro sentido da transição representa “vida em movimento”, porque inclui elementos da cultura dos indivíduos na pós-modernidade. No entanto, para um paradigma ou conjunto de paradigmas ainda desconhecidos, porém possíveis de interpretar os problemas sociais. Essa é a grande questão defendida nas teses centrais de Boaventura de Sousa Santos.

Numa sociedade em que as mudanças sociais acontecem em elevada velocidade, a produção científica e tecnológica dos indivíduos destaca-se pela dinâmica da cultura local e global, que se mostram prospectivas, sobretudo, na área das ciências. Conforme já dissemos, em sociedades como a brasileira, em constante transformação, somos chamados a assumir postura crítica reflexiva da realidade, buscando compreender que a dinâmica das relações com os outros produz outras diferentes formas de construção do conhecimento. Para tanto, vale salientar, alguns estudos pertinentes ao professor universitário, na perspectiva da crise paradigmática do conhecimento (CUNHA, 1998), conseguem identificar práticas que tentam romper com as “velhas” formas e buscam alternativas de renovação no âmbito da sala de aula. Ademais, consideram “o bom professor” aquele que, conforme as representações dos alunos, “deu certo”.

De fato, a autora suprarreferenciada identifica algumas práticas pedagógicas contrastantes com o que ainda hoje “predomina”, o paradigma conservador, de base positivista.

O positivismo é uma doutrina filosófica que teve início com Augusto Comte (1798-1857) na primeira metade do século XIX e o apogeu e crise no século XX, quando incorporou diversos sentidos, muitos deles opostos ou contraditórios entre si. Como doutrina filosófica, sociológica e política, desenvolveu-se na base sociológica do iluminismo, das crises social e moral no fim da Idade Média e no nascedouro da sociedade industrial, o que desencadeou vários processos cujo grande pilar foi a Revolução Francesa (1789-1799). Ele propunha a classificação do conhecimento segundo uma ética humana radical.

No Brasil, essa corrente de pensamento exerceu forte influência na educação. O paradigma dominante efetivou, nas salas de aula, práticas de punição, atitudes excludentes, imposição de disciplinas, avaliações estáticas, conhecimento estático, professor como dono da verdade, dono do saber, conteúdos descontextualizados do social, práticas autoritárias, estudo de conhecimentos consolidados e alunos como sujeitos passivos.

O mundo mudou, mas o ato pedagógico, em muitas escolas, resiste às mudanças, porque algumas práticas atuais no interior das salas de aula refletem ranço do positivismo, conforme confirma Cunha (1998). No entanto, enquanto isso, algumas propostas pretendem romper com as velhas tradições, respeitando, aceitando e valorizando o que o aluno construiu. Isso tem servido de estímulo à participação na qual os atores contracenam, recorrendo a suas experiências; constroem parcerias, hipóteses, autonomia, com o objetivo em comum; produzem o conhecimento de forma coletiva e resgatam o fazer pedagógico de ensinar e aprender.

Na perspectiva do trabalho coletivo, Santos (1994, p. 96) reforça a característica: inovação no sentido de ruptura. Isso significa mudança nas formas de gestão, democratizando os processos de tomadas de decisão e construindo uma subjetividade coletiva.

Pelo exposto, podemos inferir que é na sala de aula que as coisas acontecem e que, na verdade, as mudanças podem produzir, nos seres humanos, novas aprendizagens e atualizações em todas as áreas do conhecimento. Então, na seção a seguir, discutimos como os atores pedagógicos podem utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação na sala de aula como recurso pedagógico e tecnológico.

1.5 A Aula e as Tecnologias da Informação e Comunicação

A história da humanidade se confunde com a evolução das técnicas.

Toda relação do homem com a natureza é portadora e produtora de técnicas que foram se enriquecendo, diversificando e avolumando ao longo do tempo [...] as técnicas oferecem respostas à vontade de evolução dos homens e, definidas pelas possibilidades que criam, são a marca de cada período da história. (SANTOS, 2000, p. 62-63).

Nesse sentido, as técnicas – sempre usadas no plural e entendidas nos marcos da noção de sistema – são produtos humanos históricos. Assim, não é possível entender plenamente uma técnica fora do todo a que pertence. Por exemplo, há relação funcional, cronológica e cultural entre o telégrafo elétrico e a ferrovia, o telefone e o automóvel. Os sistemas técnicos surgem em determinado momento e permanecem hegemônicos por determinado período, quando surge outro conjunto de técnicas. (SANTOS, 1999, p. 140). Esse tempo varia: um sistema técnico pode durar um século ou 10 anos. Em certo sentido, as épocas se distinguem pelas técnicas utilizadas naquele período.

Na realidade, as grandes mutações tecnológicas caracterizam as três revoluções industriais. A primeira durou mais de 70 anos (1760-1830): a invenção do tear mecanizado, da máquina a vapor e a estrada de ferro mudaram as bases técnicas da produção industrial. No final do séc. XIX, iniciou-se a segunda revolução industrial com surgimento do aço, da energia elétrica, do petróleo e da indústria química. A chamada terceira revolução industrial, cujo impacto se faz sentir, se caracteriza pela técnica da informação por meio da cibernética, da informática e da eletrônica. Essa revolução difere das anteriores pela articulação entre a técnica e a ciência, a chamada tecnociência.

Comparado com os sistemas técnicos anteriores, o atual se caracteriza pela rapidez de sua difusão.

Os nossos dias assistem ao desenrolar de um conjunto de fenômenos que nos habilita a assistir, em tempo real, à mudança na nossa maneira de nos representarmos e de representarmos as nossas instituições mais importantes e arraigadas, incluindo a escola. (SOUSA; FINO, 2001).

Ainda sobre o caráter revolucionário das mutações atuais e da comunicação, o que caracteriza a presente revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, e sim a aplicação destes para a geração de conhecimentos e de dispositivos. Assim, o

[...] o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às *tecnologias da informação*, processamento/comunicação da informação, em ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso. (CASTELLS, 1999, p. 50).

Diante desse quadro de profundas mutações, como a educação brasileira vem respondendo?

A história da nossa educação, nos marcos do sistema capitalista periférico, tem sido marcada por exclusão, perdas e lutas. O sistema formal de educação, sabemos, surgiu no início do século passado com o projeto de desenvolvimento industrial. O aspecto mais evidente em tal projeto foi a discriminação social refletida nas diferenças qualitativas entre as escolas para os ricos e aquelas destinadas à grande maioria da população, estas representadas pela escola pública, que, durante mais de um século, vem mudando, ou melhor, se “ajustando” aos interesses do projeto de desenvolvimento de base capitalista. Com efeito, as mudanças advindas de três grandes reformas da educação conservaram a marca da exclusão social.

As características gerais do surgimento da escola pública no Brasil não diferem muito das dos outros países. O ponto de partida é sempre o paradigma fabril (FINO, 2001, p. 34) cuja construção, segundo o mesmo autor, se iniciou com a generalização da escolaridade. Merece destaque o quadro analítico (FINO, 2001, p. 37) em que ele compara a função e o significado da escola com os da fábrica. Nessa analogia, enfatiza os princípios norteadores do currículo, a estrutura e a organização extracurricular da escola, mas mostra as contradições inerentes a tal modelo, que, por um lado, atende aos interesses do capital – novo tipo de homem adaptado às exigências do novo tipo de produção –, por outro, evidencia as reivindicações de grande massa de trabalhadores por melhores condições de salários e educação. Evidentemente tais pressões não poderiam passar despercebidas. De qualquer forma, a generalização da escolaridade básica atendia aos interesses do processo de industrialização do ensino: “o ensino em massa foi a máquina genial criada pela civilização industrial para conseguir o tipo de adulto de que precisava”. (TOFFLER *apud* FINO, 2000, p. 2).

No sistema educacional brasileiro, vale destacar, as referidas contradições estiveram sempre presentes sustentadas pelas teorias do capital humano.

A partir da década de 1980, esgotado o modelo fordista, o sistema capitalista forçou novas formas de concepção e de ação para atuar em outras esferas do cotidiano, da subjetividade:

O capitalismo hoje é menos um modo de produção que um modo de vida. O individualismo e o consumismo transferiram para a esfera privada a adequação entre interesse e capacidade. É nessa esfera que hoje os indivíduos identificam melhor os seus interesses e a capacidade para lhes dar satisfação. (SANTOS, 1995, p. 320).

Todos os fatores aludidos caracterizam a crise atual do modelo capitalista. São visíveis os efeitos da produção do conhecimento fincado na hegemonia da razão, nos marcos da visão positivista: compartimentação dos saberes, alheamento de outras formas do conhecimento – a arte, a literatura e o senso comum. Estamos, de fato, vivendo um período de transição provocado pela crise paradigmática do conhecimento na contemporaneidade.

Diante desse quadro, a questão fundamental imposta à escola é a incorporação das novas tecnologias. De acordo com Papert (1986), tal processo não significa inovação pedagógica, a simples “incorporação de tecnologias em educação não é sinônimo de inovação pedagógica”. (PAPERT, 1986, p. 3). Em outras palavras, inovação pedagógica

corresponde à utilização das ferramentas na concepção de utilidade, para concepção da construtividade. Nesse sentido as ferramentas devem ser utilizadas pelo Professor para auxiliar no desempenho profissional e aprendizagem dos alunos. (FINO, 2001, p. 7).

Em que medida as tecnologias da informação e comunicação poderão provocar mudanças no cotidiano escolar: interdisciplinaridade curricular, reconhecimento das diferenças individuais, sociais e culturais, abertura para outras formas de aprendizagens que considerem o aprendiz sujeito do próprio processo de aprendizagem?

Papert (1980), apoiado no construtivismo, traz significativa contribuição no sentido de propor uma escola que responda às necessidades atuais. E o maior desafio que se impõe à escola – revestido, talvez, de outras roupagens – é o mesmo: aprender a aprender, aprender para a vida.

Seymour Papert (1986), ao criar, há quase cinco décadas, nos Estados Unidos, a linguagem *Logos*, deu um salto qualitativo na tentativa de incorporar as novas tecnologias à sala de aula, visando a melhorar o ato de ensinar. Sua proposta, porém, não se circunscrevia aos programas informativos que, durante as décadas de 1960 nos Estados Unidos e de 1980 no Brasil, proliferaram em programas de instrução programada utilizados nos computadores.

A linguagem *Logos* não é um programa, e sim um projeto pedagógico destinado não apenas a “ensinar a usar o computador”, mas também a mudar a postura do professor e a do aluno mediadas pela técnica. Nesse sentido, mudava-se o paradigma instrucionista, de base positivista, como bem nos lembram Sousa e Fino (2001, p. 40): “o novo paradigma

construcionista como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e aceleradas mudanças incapaz de preparar para o futuro”.

Papert pretendia superar o paradigma instrucionista com o novo paradigma construcionista. A hipótese central de Papert (1986) é a de que a criança ”desaprende na escola“³. Curiosamente, no processo de construção de seu projeto pedagógico, foi desconstruindo e reconstruindo com base nos postulados do construtivismo e nos conceitos essenciais do processo de ensino e aprendizagem, tais como: **aprender e ensinar a aprendizagem situada, negociação social do conhecimento e colaboração**.

O que podemos reter dessa discussão sobre o paradigma construtivista é que possibilita, no contexto atual de crise paradigmática, indicar outro caminho que, de certa forma, já começamos a trilhar.

Quanto às tecnologias da informação e comunicação no processo de aprendizagem escolar, Vigotsky compreende que a relação do sujeito com as tecnologias acontece de forma mediada. Mediação – a base em sua teoria – se dá na formação social da mente da criança, quando esta interage com outra pessoa, dentro da estrutura humana. O princípio geral de sua teoria tem, pois, origem social. Assim, o homem, na sua historicidade, é formado por dois aspectos: o biológico e o cultural.

Na perspectiva histórico-cultural, a forma de mediar o conhecimento construído na relação com o outro é dialética, entre o sujeito e o objeto. Segundo Freitas (2002, p. 58), conforme a perspectiva vigotskiana, “O computador e a internet não garantem a inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da mediação do professor, que torna eficazes as duas outras mediações: a técnica e a simbólica”.

Nesse sentido, as tecnologias da informação e da comunicação e a educação constituem alguns aspectos centrais da evolução das tecnologias. Os caminhos já começaram a ser trilhados, porém outros desafios surgirão como um dos possíveis caminhos que anunciam novas mudanças na busca de melhor preparar a sociedade para o futuro.

Na discussão, não podemos deixar à margem o currículo, que deve expressar caminhos para a construção do conhecimento na perspectiva crítica da realidade escolar, inclusive do ato mesmo de ensinar, utilizando-se da criatividade dos professores e alunos com

³ Seymour Papert. “O seu nome está ligado à criação da linguagem *Logo*, por ter liderado o grupo que a desenvolveu, no *Massachusetts Institute of Technology*, na segunda metade dos anos 60. Ele apontava para a criação de uma ferramenta que, entregue aos aprendizes, potenciase as suas possibilidades de aprender, e de aprender para além do currículo, algo que fizesse saltar o currículo tradicional, insinuou na sua obra mais divulgada, e talvez mais importante, publicada em 1980 e intitulada *MIndistorms: children, computers and powerful ideas*.” (SOUSA; FINO, 2001, p. 7).

a inserção das novas tecnologias nas salas de aula. É preciso produzir conhecimento emergente da cultura cotidiana.

A aula e o currículo não se efetivam separadamente; eles estão interligados, são elementos da prática pedagógica, na dinâmica do pensar e do fazer, indispensáveis à compreensão da realidade dos atores envolvidos.

1.6 Aula Inovadora e o Currículo do Ensino Médio

A aula e o currículo são instrumentos da prática pedagógica. Executá-los no interior da escola pode servir para o confronto de saberes, compreensão crítica da realidade, produção de conhecimento, no sentido da racionalidade, da eficácia e da produtividade dos atores, cada um com suas respectivas histórias de vida.

O currículo aqui concebido possibilita retratar o caminho que leva à formulação de uma proposta curricular de competência institucional, principalmente quando ele está construído subordinado a sua especificidade, isto é, fazer a escola ensinar. O ensino – parecem – não tem levado em conta que o pensar e o fazer devem espelhar a história de seus atores (alunos e professores). Então, cabe à escola utilizar alguns instrumentos que anulem tal dicotomia, ou seja, entre a concepção e a execução. Isso reforça que aula e currículo não se efetivam isoladamente, até porque nenhum currículo é neutro, todo ele está impregnado de ideologias, procedimentos e técnicas para a arte de ensinar. Assim, ele se habilita a promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer. A escolaridade obrigatória, ao apresentar-se como o meio por excelência para dotar o cidadão de competências para a vida cultural e social dominante, deve sempre respeitar e considerar os resultantes culturais. (SOUSA, 2000).

A propósito do conceito de currículo, conforme o mesmo autor, não mais constitui uma área apenas técnica, atórica, apolítica, neutra, despojada de intenções sociais, com a única função de organizar o conhecimento escolar e centrado só em melhores procedimentos e técnicas de bem ensinar. Além disso, ela afirma:

As teorias críticas da escola e do currículo, surgidas nos anos trinta do século XX, tiveram sua gênese pela escola de Frankfurt. Pensadores críticos como Theodoro Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse abordam o currículo como resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder. (SOUSA, 2004, p. 170).

O currículo resulta, por si só, segundo tais teorias, da relação de poder. Já Silva (2000, p. 27) admite: “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. Ademais, ele é uma fonte de transferência de ideologias e do conhecimento escolar na qual as pessoas estão envolvidas na busca de influenciar outras e superar dificuldades nas complexas relações de poder. Parafraseando Sousa (2000), não existe distinção entre o conhecimento tradicional produzido pela escola e o conhecimento resultante da interação das pessoas estabelecida no currículo, os personagens influenciam e modificam; em ambas as situações, convivem as complexas relações de poder.

Logo, no currículo do ensino médio, pode-se adotar a interdisciplinaridade com base na abordagem relacional, pressupondo-se, por meio da prática escolar, sejam feitas conexões de complementaridade, convergência, interconexões as quais sirvam de ponte entre os conhecimentos. As interconexões podem criar condições satisfatórias para aprendizagem motivacional, haja vista que os professores e alunos devem fazer uso de sua autonomia, a fim de selecionar conteúdos relacionados ao contexto socio-histórico dos aludidos atores. Na verdade, aprendizagem significativa deve permitir que os alunos identifiquem questões relacionadas com a vida em comunidade e possam construir novos saberes aplicáveis ao longo da vida. Trabalhado assim, o currículo cria vínculos entre o sujeito e o objeto.

Nesse contexto, a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* nº 9394/76, artigo 26, determina que o currículo, no ensino fundamental e médio, deve conter

Uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De um lado, a base nacional comum deve assegurar a formação geral do educando, de forma a garantir o prosseguimento de estudos, na qual competências e habilidades básicas caracterizem a formação de todos os brasileiros, bem como sirvam de parâmetro para a avaliação da educação básica em âmbito nacional. De outro lado, a parte diversificada deve considerar as prioridades de inserção do educando no aprofundamento de temas ou conteúdos de ressonância, também de interesse da escola, constante no projeto pedagógico, respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A parte diversificada não representa profissionalização, e sim diversidade de oportunidades e experiências escolares, no sentido de enriquecer e aprofundar estudos, de

oferecer aprendizagens significativas para os alunos se inserirem no mercado de trabalho, ingressarem na universidade ou se integrem noutra contexto ao longo da vida.

Nesse sentido, o legado de Vigotsky (estudos e teorias) sempre se direciona para o desenvolvimento da criança na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Isso não inviabilizou que os jovens do ensino médio pudessem tê-lo como incentivador da formação cultural, promovendo significativas articulações com o currículo da escola de forma interdisciplinar, no contexto social, pessoal e da prática pedagógica do professor. Mudaram-se, dessa maneira, pela interação, os modos de ensinar e de aprender, criando-se base para a estrutura social da personalidade dos indivíduos.

Outro aspecto cabível em nossa discussão corresponde ao mundo de significados que os jovens necessitam aprender na escola, para participar da vida produtiva em âmbitos local e global, de forma ética e política, e desenvolver sua autonomia moral e intelectual. A sociedade contemporânea, neste início do 3º milênio, aguarda ser contemplada por esse novo homem, nova mulher, a fim de contribuírem com seus saberes, como postula Freire (2004, p.116):

É necessário que a comunidade educacional reflita sobre a necessidade de que seus alunos, além de compreenderem conceitos, princípios e fenômenos complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, desenvolvam procedimentos, valores e atitudes considerados imprescindíveis no contexto atual. É preciso que aprendam a valorizar os conhecimentos e os bens culturais e ter acesso a eles autonomamente, que aprendam a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar, a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente, a comparar, estabelecer noções, inferir e generalizar, a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Além disso, devem aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo.

Na verdade, homens e mulheres devem aprender a valorizar os bens culturais, ter acesso ao conhecimento, estabelecer vínculos sociais e culturais ao longo da vida. No próximo capítulo, discorreremos sobre cultura e cidadania.

1.7 Síntese

Compreendendo a aula no ensino médio como problemática cultural que envolve a construção do conhecimento de alunos e alunas, consideramo-la aqui um espaço de produção, reconstrução e ou reprodução do conhecimento. Na verdade, sua unicidade apresenta identidade epistemológica que caminha na perspectiva político-cultural, e suas subjetividades

demonstram espaço de síntese, de ensino e aprendizagem. Buscamos também entender a forma de ser trabalhada na perspectiva de formação geral e tecnológica dos jovens, decorrente do desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil e no mundo.

Assim, trabalhamos alguns conceitos, tais como: ensino médio, construção do conhecimento, crise paradigmática, tecnologia da informação e comunicação, currículo, inovação pedagógica, os quais respaldam nosso objeto de estudo: a sala de aula com toda a sua magia e desvelo.

Daí, com base na nossa vivência e convivência entre sujeitos/atores/protagonistas, ambiente onde todos devem expressar teoria e prática, evidenciamos que a aula promove aos homens conhecerem-se e adquirir conhecimentos, para atuar no mundo como agentes político-sociais na transformação de sua vida e da sociedade. Itinerário da práxis educativa com suas subjetividades, significados e muitos saberes, ela proporciona ao novo homem e à nova mulher descobrir, reinventar e redesenhar o mundo, como bem nos lembra Freire (2011). Isso implica que os conteúdos sejam articulados com as vivências dos alunos para o exercício de solidariedade social, da consciência cidadã, de modo que se tornem capazes de visualizar o mundo desejado, ressaltando os traços das múltiplas culturas juvenis e respeitando as diferenças individuais e socioculturais, tudo isso articulado com as tecnologias da informação e comunicação.

Nessa configuração, vários teóricos nos realimentaram: Azzi (1996), Freire (2011), Novaes (2001), Motta (2003), Sousa (2000), Giroux e Simon (1995), Vygotsky (1984), Forquin (1998), Santos (2000), Sousa e Fino (2001), Castells (1999), Papert (1986), Lucarelli (1994), dentre outros. Eles se complementam em suas teorias, fortalecem o conhecimento, sinalizam que o patrimônio intelectual trabalhado em sala de aula é um atributo da cultura humana. A propósito, vivencia-se a inovação em algumas práticas pedagógicas; em determinadas escolas, porém, ainda se recorre à concepção conteudista/reprodutivista. Tal processo de conceber teoria e prática como tarefas distintas é uma dicotomia a ser superada pelas escolas em suas práticas pedagógicas. Na verdade, cultura e escola devem ser constituintes na formação dos jovens. O capítulo 2 ensejará essa discussão nos aspectos antropológicos.

CAPÍTULO 2 – CULTURA E ESCOLA

Nosso objetivo neste capítulo é analisar o conceito mais amplo de cultura na perspectiva antropológica, enfatizando as características da cultura brasileira, a fim de compreendermos as relações entre a escola e a cultura, a cultura juvenil e o ensino médio. Partimos do pressuposto de que, no ensino médio, não se considera a dimensão cultural como elemento constituinte na formação dos jovens.

2.1 Cultura: conceito socioantropológico

A cultura tem seu nascedouro na antiguidade, quando os homens entre si, ou originados de um grupo constituído, representados por hábitos, costumes, tradições, se comunicavam, transmitindo suas características sociais. Esse traço, na visão antropológica, condiz com o homem essencialmente ser cultural. Assim, a antropologia como ciência ratifica o estudo cultural e suas representações entre os homens, no seu grupo focal, nos hábitos, crenças, costumes, tradições, estilo de vida etc.

Na verdade, a expressão **cultura**, em (FERREIRA, 2001, p. 197), significa:

Ato, efeito ou modo de cultivar. O Complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.

No final do século XVIII e no início do século XIX, o termo **cultura** retratava aspectos imateriais de uma comunidade, de um povo e, principalmente, suas realizações; refletia os valores espirituais transmitidos, ato ou efeito, o modo de cultivar os valores de um povo. Edward Taylor (1832-1917), utilizando no vocabulário inglês *culture*, no sentido etnográfico, afirmou que existe todo um complexo que inclui conhecimentos, costumes crenças, moral, arte, leis ou hábitos, enfim, tudo que o homem faz em determinada sociedade, mas dependendo de alguma aprendizagem. O conceito formulado por Taylor (século XIX) serviu de base para os estudos antropológicos do século XX na medida em que concebeu a cultura como modo de vida.

Já o conceito germânico de *kultur* entende-a como sinônimo de erudição ou produções do espírito humano – ideia que durou quase dois séculos, sobretudo no Brasil, onde fica bem evidente a distinção entre cultura erudita e cultura popular, segundo as classes sociais.

Com o passar dos anos, a própria cultura impulsionou estudos e investigações, como as de Laraia (1996), de Leibniz *apud* Laraia (1986) e de Geertz (1989). Daí surgiu nova forma de compreender a natureza humana, analisando as valiosas contribuições das pessoas no conjunto da sociedade, ao transferir toda a herança de uma época para outra em dado momento histórico, perpetuando, assim, as riquezas culturais.

Geertz (1989, p. 15) afirma que cultura é como uma “teia de significados” que o homem tece ao seu redor e o amarra. Na verdade, essa teia de significados vai tecendo no momento em que os homens se comunicam, interpretam o mundo, evoluem, analisam e comentam situações com significados para a vida e, na ótica etnográfica, descrevem situações sobre si e sobre os outros como um ato dialógico. Entre os homens, a teia vai tecendo, proporcionando-lhes interpretar o mundo. Freire (2004) possibilita tal reflexão, quando afirma que o ser humano é sujeito histórico, cultural e inacabado; os estágios de consciência (de homens e mulheres) só atingem o ápice, quando os humanos se reconhecem inacabados. Nós estamos, constantemente, buscando superar dificuldades, construindo nossa identidade cultural.

Dessa maneira, toda pessoa, ao nascer, já pertence a um grupo cultural da espécie humana. No exercício de ir e vir, os caminhos vão sendo construídos, formando um elo histórico em constante aprendizagem, porque, segundo afirma Weber (1993), o homem é “livre” para propor-se fins, mas não o é para realizá-los, por conta exatamente da força dos “fatos” e dos “acontecimentos”. O tratamento racional das “condições” como meio permite um cálculo de consequências de eficácia (previsibilidade) sempre limitada. O significado da ação não é em si mesma expressão do “querer”, e sim um sentido tipificado. A ignorância sobre as razões últimas e sobre as decorrências das ações responde pelo drama da existência.

Incorporam-se nesta discussão teórica, de um lado, as contribuições de Lakatos (1979), que define cultura como modelador de comportamento, presente em quaisquer grupos de pessoas, com suas próprias características; de outro, as de Malinowski (1965), para quem a cultura não é estática, ela se modifica e se transforma com a sociedade em virtude das interações sociais.

Assim, defendemos a cultura como qualidade 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, como nos adverte Ostrower (1994, 11): “O homem é um ser por natureza, consciente, sensível e cultural. A herança genética, o potencial consciente e sensível de cada pessoa se realiza sempre e unicamente dentro de formas culturais”.

Na verdade, as formas culturais estão intrínsecas na vida dos homens e – quando eles conseguem expressar seus sentimentos, o traço marcante de preservação da herança cultural, dos seus pares – realizam-se e completam-se na sociedade, local de mudança e de transformação social.

Convém aqui lembrar o livro *A formação social da mente*, de Vygostky (1996), no qual ele defende que as heranças genéticas não se diluem com a emergência das culturas; porém, como são incorporadas na história humana, adquirem nova forma de existência. Todo o desenvolvimento humano se materializa nas relações sociais, que, por sua vez, se desenvolvem no interior da cultura num processo histórico. Ao lado disso, a individualidade de cada um compreende os modos pessoais de agir, os sonhos, as aspirações, que se desenvolvem nos padrões culturais e históricos da sua comunidade. O entorno mais próximo não pode ser entendido apenas nos marcos da delimitação geográfica, mas como território demarcado pelos laços culturais, que remetem ao indivíduo certa identidade de consenso, gostos, costumes, sentimentos e sonhos.

Nessa perspectiva, Ostrower (1994, p.13) afirma: “A cultura pode ser definida como formas materiais e espirituais, com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam, cuja experiência coletiva só pode ser transmitida através das vias simbólicas para a geração seguinte”.

No sentido amplo, a abordagem teórico-histórica do conceito de cultura se fundamenta na visão antropológica, que se afasta do conceito abstrato como sinônimo de erudição e centraliza suas análises no cotidiano, no modo, na especificidade de cada povo ou comunidade. Assim significa o jeito peculiar de viver: a forma de cozinhar, de se vestir, a sexualidade, os ritos, os símbolos e a religiosidade.

Porém não se deve entender essa mudança de enfoque como processo linear, pois é bastante complexo. Na verdade, as questões culturais, por abranger, conforme vimos acima, o campo simbólico, estão permeadas de contradições nas quais as culturas invisíveis ou, até então, marginalizadas conquistam a afirmação de sua identidade como cultura diferente, atingindo maior visibilidade no espaço público.

Logo, o conceito antropológico de cultura abrange o ser humano, independente de classe ou de raça, inserido em determinado contexto histórico ou, para usar a expressão dos antropólogos, cultura significa qualquer ação humana correlacionada com o pertencimento à determinada sociedade.

Na verdade, nesse pertencimento social do ser humano e pleiteando ampliar o diálogo na área da cultura, a análise de Paulo Freire aponta sua concepção histórico-dialética e

cultural como enriquecimento das práticas culturais que se dão também na área da educação – na qual ocorre o nosso recorte, o ensino médio.

2.2 Concepção Histórico-Dialética Cultural: teoria e prática

O compromisso de Paulo Freire com a sociedade, principalmente com as classes populares, traduz nele um alicerce fincado na concepção histórico-dialética e cultural de reflexão, diálogo permanente, escuta e respeito pelo outro, reconhecendo em cada sujeito a essência cultural do ser humano. De outra parte, seu discurso e as brilhantes ideias, no sentido de teorizar e praticar a concepção de ação cultural, exigem repensar a estrutura social, ou seja, buscar a transformação dessa realidade em permanente anseio por mudanças concretas que contribuam para novo horizonte cultural. Nesse sentido, Freire (2005, p. 207) é incisivo quando afirma:

Na verdade, o que faz que a estrutura seja estrutura social, portanto, histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a dialetização de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração da dialeticidade permanência-mudança”.

Sua análise decorre de ação cultural dialógica que possibilite a libertação dos homens na busca de superar as contradições na e sobre a estrutura social. Sem dúvida, segundo o mesmo autor, a ação cultural ou está a serviço da dominação consciente ou inconscientemente por parte de outros ou está a serviço da libertação dos homens.

Nessa ótica, tomando como critério de escolha o *corpus* cultural freiriano, destacamos três obras: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática da liberdade*, as quais estão impregnadas com suas ideias que permeiam o nível de consciência de si próprio e dos outros homens, libertando-os e buscando a transformação da realidade local e global para melhor convivência social.

Convém observar que a relação mundo-pessoas acontece na objetividade com que, dialeticamente, o nosso papel nesta dimensão não deve ser apenas de contestação, e sim de interação como sujeito de realidade concreta. Para tanto, dedicar-se ao conhecimento deve significar um ato comprometido com os grandes acontecimentos que ocorrem no mundo. Mas alguém pode questionar: de que estudo se fala? Fala-se a favor de ou contra o quê? Qual o sentido dessa atividade no mundo se não o de melhorar a vida das pessoas? À medida que a problemática do futuro ressoa no presente, tudo segue um rumor aparente no qual os conflitos

ligados à situação social, econômica e financeira, os grandes desconfortos da vida fazem cada pessoa experimentar os próprios limites, juntando-se às outras nos múltiplos desejos de denunciar a cultura ali estabelecida, de anonimato ou de rebeldia.

Assim, ressignificar a prática docente implica identificar a necessidade de mudança e suas possibilidades (FREIRE, 1992). Nesse sentido, é possível articular as dimensões afetivas, éticas, estéticas, políticas e pedagógicas da educação, pois o conhecimento sempre resulta da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade objetiva que, por sua vez, os condiciona. Daí a necessidade de aprender, de ter acesso ao conhecimento, de estar associado à possibilidade de crescer – crescer como pessoa, indivíduo, cidadão.

Na verdade, tal situação exige das pessoas o exercício constante de um nível maduro de consciência gerado na produção de subjetividades pelo novo ordenamento cultural que as mídias tentam manipular. O conhecimento produzido em mão dupla faz surgirem novas formas de existência e sociabilidade, levando-se em conta as novas configurações sociais, estabelecendo afinidade entre educação e identidade social, escolarização e subjetividade.

Nesse trajeto, Guattari (2000, p. 38) propõe a compreensão da subjetividade como “essencialmente fabricada e modelada no registro do social”. Já o indivíduo é “serializado, registrado e modelado”. A subjetividade resulta da produção plural, não determinista. Os componentes de produção de subjetividade são múltiplos. Ao lado disso, McLaren (1997, p. 212) entende o significado “de formas de conhecimento conscientes e inconscientes que expressam nossa identidade como agentes humanos” relacionados ao conhecimento diário em suas formas socialmente construídas e historicamente produzidas.

Conforme já dissemos, o conhecimento, para ser relevante para os alunos, deve partir das experiências da cultura que os envolve em suas especificidades, estabelecendo vínculos substantivos e não arbitrários, entre o que se vai aprender (o novo conhecimento) e o que se conhece (o conhecimento prévio).

Daí a importância de situar as principais características da cultura brasileira, base para o entendimento da relação com a escola e o ensino médio.

2.3 Cultura Brasileira: algumas aproximações

A cultura brasileira, sempre ligada à engrenagem universal do capitalismo, reflete, a seu modo, as promessas não cumpridas de tal projeto de modernidade. Nesse sentido, a

“alquimia colonial e neocolonial”, segundo ressalta Galeano, revela uma história de constantes perdas:

[...] nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neocolonial o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno. (GALEANO, 1979, p.14).

A celebração do quinto centenário da conquista da América (novo mundo) por Cristovão Colombo foi um momento de reflexão sobre a nossa herança colonial espanhola e portuguesa. A realidade atual aponta para a presença de intrincada teia de relações entre colonizador e colonizado, as quais, no processo histórico de cada país, se manifestam de forma específica. Entretanto, convém registrar, existe um traço comum presente em toda a América Latina. Além da quase extinção das nossas riquezas materiais e humanas, além do desenvolvimento econômico e político de base capitalista, construíram a nossa cultura.

Nessa perspectiva, o grande escritor mexicano Carlos Fuentes reflete sobre o motivo da celebração do quinto centenário e uma América que, apesar de viver hoje com frágeis democracias e grandes conflitos sociais, merece apenas comemorar, pois,

[...] Apesar de todos nuestros males economicos y políticos, si tenemos algo a celebrar. La actual crisis que recorre a Latino América há demostrado la fragilidad de nuestros sistemas políticos y economicos. La mayor parte ha caído estrepitosamente Pero La crisis también reveló algo que permaneció em pie, algo de que no habíamos estado totalmente conscientes durante las décadas precedentes del auge economico y el fervor político. Algo que en medio de todas nuestras desgracias permaneció em pie: *nuestra herancia cultural* (grifo nosso). Lo que hemos creado com la mayor alegria, la mayor gravedad y el riesgo mayor. La cultura que hemos sido capaces de crear durante los pasados quinientos anos; como descendientes de indios, negros y europeos, en el Nuevo Mundo. (1992, p. 10-11).

Diante de tal reflexão, tentando identificar a linha centralizadora do grande sistema da cultura brasileira, não podemos deixar de focar a relação entre o litoral e o sertão. Somos um país continental, demarcado, geográfica e politicamente, por aqueles que vivem no litoral, “olhando” para o Atlântico e aqueles que vivem no interior, sertão, “de costas” para o mar. Também, somos um dos países de maior diversidade cultural e ecológica do mundo.

O território, por sua vez, deve ser compreendido não apenas no sentido físico, geográfico mas também histórico, em constante mutação, ou seja, como dimensão cultural. Por isso cada território demarcado vai modificando-se em sua paisagem geográfica e

humana⁴. Evidentemente tais mutações estão vinculadas a determinados interesses, na maioria das vezes, de natureza econômica e política; há conflitos, superposição e apropriação, mesclando-se poderes locais, regionais, nacionais e, hoje, internacionais. No caso específico da região Nordeste, subjaz à classificação geográfica e climática da zona da mata, agreste e sertão uma rede de conflitos permanentes desde o período colonial a qual, na atualidade, se configura claramente, no Brasil, no movimento dos camponeses denominado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O fato é que, na formação de nossa possível identidade cultural, o conflito entre o litoral – espaço conhecido – e o interior – espaço desconhecido – está implícita ou explicitamente presente. Convém lembrar que a tomada de consciência de seu território mais específico é o ponto de partida para o conhecimento do mundo. Quanto mais se conquista o conhecimento de seu território, mais se alarga a dimensão cultural.

Como já vimos, somos litoral e sertão. Entretanto, o sertão do Nordeste, ao longo da história, vem sendo conduzido pela sorte, preso às correntes da miséria, submetido a sucessivos fatos e eventos negativos: secas prolongadas e ausência de políticas públicas que modifiquem o quadro desolador em que vive grande parte da população nordestina. Porém, no seio dessas dificuldades, o sertão, além da rica biodiversidade de seu solo, possui rica cultura local, que é reverenciada em âmbito nacional, por meio da literatura, da música, das artes plásticas e, nas últimas décadas, do cinema – manifestações culturais na maioria das vezes, silenciadas nas escolas. Ao contrário, deveriam ser incorporadas no currículo escolar como eventos, atividades extraclasses ou manifestações folclóricas – no nosso entendimento, elementos constituintes da formação cultural dos jovens.

Por que essa discussão é importante para a nossa pesquisa? Qual a relação com o foco de análise? Ainda que de forma pontual, consideramos importante a reflexão sobre território com ênfase na conflitualidade entre o litoral e o sertão, porque amplia o nosso conhecimento sobre o trabalho no Ginásio Pernambucano – foco empírico da pesquisa –, o qual funciona como modelo de referência para todas as escolas do ensino médio, do litoral ao sertão do estado de Pernambuco.

Parece-nos estar diante da síntese de nossas preocupações: tomar consciência daquilo que permanece de pé, silencioso, mas vivo, e precisou tomar consciência, como nos ensina

⁴ Para apreciação mais detalhada, ver SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço Técnica e Tempo Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

outro grande pensador, Paulo Freire – consciência que não se encerra na denúncia, mas caminha para o anúncio de novas formas de interpretação e ação transformadora do mundo. Então, faz-se necessário ter clareza de nossas histórias.

Na Europa, Portugal e Espanha, países colonizadores do Brasil e da América Latina, constituíam centros fracos de poder. Apenas no século XV e XVI – período das grandes descobertas –, Portugal tornou-se o centro hegemônico. No séc. XVII, a Espanha começou a declinar, e, a partir desse período, as colônias ficaram entregues à própria sorte. Tal marginalização, segundo ressaltam Santos (2007, p. 357),

Possibilitou uma criatividade cultural e social específicas diversamente elaborada em múltiplas combinações ora altamente codificadas, ora caótica, ora eruditas, ora populares, ora oficiais, ora ilegais. Uma tal mestiçagem está tão enraizada nas práticas sociais desses países que acabou por ser considerada a base de ethos cultural latino-americano e que tem prevalecido do séc. XVII até hoje.

No caso do Brasil, o processo histórico de colonização tomou contornos bem específicos. De fato, o povo brasileiro é multicultural, talvez a miscigenação mais forte da colonização portuguesa, expressa na figura do mulato e da mulata. Gilberto Freire, na obra *O mundo que Portugal criou*, ressaltam Portugal por ter realizado a colonização sem preconceitos raciais; ao contrário de outros povos, como, por exemplo, o inglês e o alemão, que não se mesclaram.

A nossa formação cultural mesclada manifestou-se, ao longo da história, em duas vertentes: a primeira centralizou o desenvolvimento econômico e político, silenciando as práticas sociais e manifestações culturais; a segunda priorizou as experiências da ambivalência e da inibridez, fruto da relação entre colonizador e colonizado, as quais se caracterizaram como um movimento pendular – hibridações emancipatórias quando se dava voz ao subalterno e hibridações reacionárias quando se usavam a voz do subalterno para silenciá-lo. (SANTOS, 2000).

A nossa identidade cultural foi forjando-se sob a tensão entre a representação da cultura popular e a representação da cultura erudita. A propósito, o que seria considerado cultura popular ou erudita sempre constituiu algo bastante problemático no país. Até meados do século XIX e início do séc. XX, a distância entre a cultura erudita e a popular era muito acentuada: enquanto a primeira buscava ser cópia fiel dos cânones e estilos europeus, a segunda era formada pela adaptação das culturas dos diferentes povos que haviam constituído o povo brasileiro num conjunto de valores, estéticas e hábitos desprezados pelas elites.

Grande parte do projeto estético modernista resgatou elementos dos campos considerados “nobres” da cultura (nas artes em geral, na literatura, na música etc) e, até mesmo, dos hábitos quotidianos da vertente popular, considerando esta a legítima cultura brasileira.

Em seu livro *O povo brasileiro* (1995, p, 16), Darcy Ribeiro retrata todo o processo da formação da cultura brasileira:

A sociedade e a cultura brasileira são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante remarcado de características próprias, mas atado genesicamente à matriz portuguesa cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizariam plenamente.

Essas diversidades étnicas caracterizam a cultura brasileira e, na atualidade, nos remetem a um elemento fundante de garantia dos direitos humanos no exercício da cidadania de cada brasileiro, sobretudo, de praticar, com legitimidade, a democracia. Na verdade, convém registrar, são quatro séculos de formação cultural voltada para as elites, de cultura como sinônimo de erudição a expressar gostos, interesses e poder de determinada classe considerada única e universal – concepção e prática cultural que desconheciam as manifestações das etnias africanas e indígenas, estas quase todas destruídas.

Durante o período colonial, prevaleceu o modelo agroexportador naquela economia voltada para o exterior a fim de atender à demanda do comércio internacional. E, em nome dos interesses agrários, a escravidão – o eixo articulador da vida colonial – na sociedade brasileira, permaneceu, como uma chaga prolongada até 1888 (PRADO JÚNIOR, 1992). Esse eixo articulador, que durou três séculos, deixou marcas profundas não somente na economia e na política mas também na vida cultural de nossa formação. Proprietários e escravos eram as únicas classe sociais: estrutura que representou, por diferentes épocas, economia cíclica voltada aos interesses internos, divergências regionais, de tempos em tempos, em forma violenta.

Em 1808, a transferência da corte portuguesa trouxe importantes mudanças para o Brasil. Do ponto de vista político, a grande conquista de d. João VI foi a preservação da integridade territorial diante dos conflitos regionais. Segundo boa parte dos historiadores, graças a ele, mantivemos a integridade da extensa colônia e herdamos a língua e a cultura portuguesas.

Na verdade, mais de uma década de permanência da corte portuguesa trouxe significativas mudanças na área cultural para o Brasil: a introdução da imprensa; a criação dos

jardins botânicos em algumas cidades, como o de Olinda (PE), os quais se transformaram em centros de pesquisas botânicas; a entrada de plêiade de artistas (famosos pintores) que retratavam a nossa paisagem nas telas; e a entrada de estrangeiros viajantes que registravam em seus diários (hoje a nossa memória maior) o que haviam observado.

Após a nossa independência política de Portugal, 1822, período histórico chamado de pós-colonização, ocorreram transformações econômicas, políticas e sociais, inserção do Brasil no sistema mundial e a criação do Estado nacional. Isso contribuiu para tornar mais complexas nossas características culturais que vêm configurando-se ao longo da história. Mas o processo de industrialização no início do século XX é que provocou profundas mudanças em todos os níveis da sociedade brasileira. Nesse período, começou, no seio de uma sociedade profundamente dual, nova forma de interpretação do Brasil, mais voltada para os interesses nacionais, afastando-se dos conceitos abstratos de cultura como erudição. E A Semana de Arte Moderna, 1922, constituiu-se em marco importante para a identidade nacional. Apesar de polêmico, o grupo compunha-se de grandes artistas plásticos, escritores e poetas que chamavam a atenção de toda a sociedade para as próprias raízes.

Mas foi no livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freire, na década de 1930, que se utilizou, pela primeira vez no Brasil, o conceito antropológico de cultura. De fato, Gilberto Freire priorizou o cotidiano, ou melhor, os modos de vida: a maneira de se vestir, cozinhar, fazer sexo etc.; interessou-se em analisar os salões da casa-grande e as senzalas dos escravos. Destaque-se que tanto as obras de Gilberto Freire quanto os seminários de tropicologia criados por ele na década de 1950 giravam em torno da temática cultural da realidade brasileira e tiveram forte influência na área da antropologia e sociologia dentro e fora do Brasil.

Em relação à democratização da cultura, nesse último período, houve avanço, mas o acesso aos bens culturais continuavam sendo negados às camadas mais desprivilegiadas. Apesar do discurso modernizador da época, na prática, a existência da cultura entre as camadas populares era silenciada. Ao mesmo tempo, havia separação entre educação e cultura. Fernando de Azevedo, autor do clássico *Cultura brasileira*, apesar de buscar o caráter nacional, entendia a cultura como um conceito geral, um tratado moral, intelectual, autêntico, uma forma de os homens elevarem-se. Ele defendia também o estudo determinado das ciências e das artes. Esse livro, lançado na década de 1940, exerceu muita influência entre os educadores, talvez porque refletisse a nossa sociedade da época: crise política e divisão de classes.

As mudanças na sociedade brasileira com a implantação tardia (100 anos depois dos outros países da América Latina) da industrialização no Brasil provocaram uma série de conflitos de natureza econômica e política.

A Revolução de 1930 representou momento importante em tal processo, porque provocou mudanças profundas em todos os setores da sociedade brasileira. Com ela eclodiu uma crise gestada há bom tempo: a luta entre a velha ordem oligárquica e as novas classes sociais urbanas, a fim de tirar o Brasil do atraso econômico, político e cultural. Nesse sentido, como assinala Ianni, a Revolução de 30 criou “as condições para o desenvolvimento do Estado burguês como um sistema que englobou instituições políticas e econômicas, bem como padrões e valores sociais e culturais.” Tudo isso possibilitou, pela primeira vez, a organização do sistema educacional sob a égide do Estado, guiada pelas ideias inovadoras contidas no manifesto dos pioneiros da educação.

A década de 1930, de fato, foi importante para a educação e a cultura, porque pôs em evidência os conflitos que permeavam a nossa sociedade. O manifesto dos pioneiros, que expressava claramente esses conflitos a partir das reformas educacionais em andamento por parte do Estado, foi renovador, porque defendia os princípios da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e também a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. (ROMANELLI, 1986, p. 142-152). E mais: ao proclamar que a educação é um direito de todos e dever do Estado, pôs em risco a sobrevivência da ação da Igreja Católica, que, como sabemos, monopolizava o ensino na ordem social oligárquico-aristocrática, caracterizando a educação como privilégio das elites.

As ideias do manifesto foram divulgadas em todo o território nacional por meio de debates, revistas, livros e, sobretudo, do Congresso Nacional da Educação. Na verdade, representaram o auge da luta ideológica, porque destacaram, de um lado, a ideologia dos reformadores monopolizados pelo ensino religioso, defendendo a educação tradicional, e, de outro, a dos que defendiam a educação pública e a garantia da educação por parte do Estado às classes menos favorecidas. O manifesto, na época, representou inovação, porque situou a educação como um problema social. Ademais, influenciou todas as gerações seguintes dos pensadores da educação no Brasil. Embora não delineasse diretamente o papel da cultura, foi importante, porque, ao traçar as novas diretrizes para o sistema da educação no Brasil, na perspectiva da democratização, estava criando as bases para a universalização da educação e da cultura. Mas do manifesto o que nos interessa destacar são as técnicas de ensino, uma vez que priorizou também as mudanças nos métodos de ensino, incorporando as descobertas da

psicologia e concebendo o educando como centro da ação pedagógica. Assim, a prática pedagógica, a aula, por assim dizer, foi também considerada o foco de mudanças.

A década de 1960 representou o momento de grande efervescência política, econômica e cultural. De fato, o avanço do processo de democratização da sociedade brasileira evidenciava as contradições do processo de desenvolvimento capitalista, a ideologia neoliberal, as mudanças do papel do Estado, a educação, entre outros fatores.

Do ponto de vista da educação e da cultura, dois fatos importantes merecem destaque: o avanço da antropologia e sociologia na perspectiva de um conceito de cultura brasileira voltada para a multiculturalidade da nossa formação; a cultura como reinvenção, ou seja, os traços herdados (europeus, índios e escravos) foram reinterpretados à luz das diferenças locais. Assim, a postura que priorizava os modos de vida, o cotidiano e a experiência levou os pesquisadores a enfatizar em suas pesquisas a abordagem etnográfica, a qual cresceu bastante, sobretudo, na década de 1970, na área da antropologia cultural. Todavia, só quase duas décadas depois, é que tal abordagem ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas e, mais tarde, foi discutida na educação.

Outro fato importante foi a criação, em Pernambuco, do Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve Paulo Freire como um de seus principais representantes. O MCP desempenhou papel fundamental na democratização da cultura popular, silenciada há séculos. Nessa fase é que as manifestações populares – carnaval, música, pastoril, samba, festas juninas etc. – começaram a tomar o espaço público (praças, teatro, rádio), dando maior visibilidade ao diferente de cada grupo ou comunidade. A propósito, até hoje, o pensamento freiriano exerceu e continua exercendo influência marcante no ideário pedagógico no Brasil e no mundo.

Nesse contexto, embora com outros objetivos, as questões culturais ganharam maior importância na área de planejamento público. Então, criaram-se os conselhos nas três instâncias: federal, estadual e municipal, ligados ao Ministério da Cultura. Os referidos conselhos, cada qual em seu âmbito, se constituíram em órgãos centralizadores e de normatização das instituições culturais, mas faltavam a eles recursos financeiros, além da clara desarticulação entre as três instâncias, segundo afirmou o conselheiro Marcos Acyoli, quando qualificou a situação geral de “penúria e total desarticulação. É impossível que os conselhos possam prosseguir na sua luta sem essa total desvinculação [...] Precisamos ter alguma coisa fixada. Alguma raiz, algum pé lá na província [...]” (2008, p. 44). De qualquer forma, a atuação de tais conselhos desdobrou-se em ações, como o projeto da casa da cultura, a publicação de revista entre outras ações de âmbito nacional – enfim, a cultura foi ganhando

espaço nas políticas públicas. Ademais, importa ressaltar, ela como política pública surgiu há quatro décadas e sem o prestígio de outros ministérios, como da Agricultura, da Educação, da Saúde e do Trabalho, conforme referência no capítulo 5.

Vale lembrar, ainda, que as transformações políticas do nosso país eclodiram com a tomada do poder pelo regime militar, que ameaçava os movimentos culturais, vistos pelos militares como força contrária ao regime da época. Daí, o Ministério da Cultura revogou, entre muitas outras, as portarias sobre a comissão de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização, este coordenado pelo educador Paulo Freire. Resultado: resistência à liberdade de expressão nas diferentes áreas culturais, pois, como em qualquer ditadura, a cultura representava grande ameaça, porque, ao se trabalhar com a imaginação, o simbólico, a emoção, os sonhos por meio da música, do teatro, da literatura, da dança, das artes plásticas e da educação artística, parece inatingível.

Ao lado disso, como cultura potencializava a emergência das contradições que permeavam a nossa sociedade, comprometida com a justiça social, tanto no Brasil quanto em toda a América Latina, todos aqueles homens e mulheres que estavam comprometidos com a transformação social tiveram seus pensamentos sufocados e foram banidos: exilados do país, mortos ou desaparecidos. Muitos artistas, cientistas, escritores, economistas, educadores foram considerados pelo novo regime “inimigos da ordem social instaurada”. O educador Paulo Freire, por exemplo, nossa grande referência teórica neste trabalho, foi preso e expulso do país, exatamente porque lutou pela educação como um ato político que visasse à transformação social.

Mas o processo de redemocratização do Brasil e de outros países da América Latina começou a ocorrer no final da década de 1970, quando entrou em jogo o papel do Estado. Nesse período, ressurgiu com toda força a discussão da cultura no contexto das profundas mudanças políticas e sociais que aqui se operavam, decorrentes da crise do modo de produção capitalista e do papel do Estado de orientação neoliberal. (AZEVEDO, 1997, p. 6). De fato,

os fenômenos de hipertrofia e de complexificação do Estado, decorrentes do aprofundamento de sua intervenção na sociedade, tem sido alvo central de questionamentos teóricos e práticos... as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de produção capitalista e dos ramos traçados visando a sua superação.

Enquanto isso, a cultura ia configurando-se como política pública, embora ainda sem tornar-se prioridade de governo. Na verdade, o Estado não vem assumindo as obrigações no

campo cultural; não há planejamento, nem ações efetivas na direção da democratização da cultura em nosso país, apesar do avanço da legislação no campo das práticas sociais e da cultura retratada como complemento desvinculado da educação. Ademais, a cultura erudita é, via de regra, privilegiada, porque “representa o segmento sobre o qual as estruturas governamentais se debruçam em função de sua legitimidade. Estamos habituados a pensar cultura dominante que se impõe e se faz reconhecer como a única cultura legítima” (BOTELHO; FIORE, 2008, p. 09). Segundo os mesmos autores, essa constatação põe em causa as políticas de democratização cultural com o objetivo de solucionar as desigualdades de acesso aos bens culturais.

Porém a “cultura erudita”, pelos valores que agrega, é apenas uma face da nossa moeda: ela convive, como lembra Freire (1995), com outras formas de manifestação cultural dos dominados. Em tal relação, vai forjando-se o processo de democratização cultural. Por isso devem-se levar em conta os obstáculos materiais e a articulação com a escola, espaço de formação.

2.4 Cultura, Cidadania e Educação

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no Mundo”. (FREIRE, 1996, p. 98).

A educação, como nos lembra Freire (1996), pode estimular um caminho para a consciência cultural dos indivíduos. Educar exige mudança de postura, de maneira que o indivíduo possa intervir na vida e, conseqüentemente, colocar-se a serviço para intervir no mundo. Para essa intervenção, exige-se conhecimento, novo modo de ver o mundo com outros olhos, porque estão presentes – particularmente no Brasil – códigos de cultura de diversos povos por mais de 300 anos de colonização, conforme salientamos anteriormente. No entanto, no passado como no presente, a cultura padece de desimportância política. O próprio presidente da República reconhece tal situação como “enfeite, que tanto faz como tanto fez”. Nunca houve planejamento ou política cultural no país. Há definições de táticas e políticas, mas só se discute política econômica. (JORNAL DO BRASIL, 1999).

A nossa diversidade cultural leva-nos à reflexão na perspectiva da interculturalidade, da interação entre as várias culturas, o que deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Mas, para isso, faz-se necessário o conhecimento da cultura local.

Aprendemos com Freire (2005) que devemos rejeitar a segregação cultural na educação. Os vários anos de luta para salvar os oprimidos da ignorância, visando à educação libertária, só farão sentido, quando todos os participantes no processo educacional forem capazes de mergulhar no seu ego cultural

Na verdade, isso não significa defender os guetos culturais nem negar às classes menos favorecidas acesso à cultura erudita, inclusive porque todas as pessoas devem ter a garantia do direito de acesso aos códigos da cultura erudita, os quais são os determinantes, os do poder. Ao mesmo tempo, a apreensão da cultura dominante é apenas uma face do processo de apropriação cultural. De fato, a necessidade de conhecer e ser versado neles é importante, mas tais códigos continuarão como conhecimento exterior. A outra face – o domínio das referências culturais da sua própria classe social – é a porta de entrada para a assimilação do “outro”. Em outras palavras, “a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais. (FREIRE, 2005). Ocorre, também, que, na atualidade, o processo de globalização vem trazendo nova forma de exclusão que representa verdadeiro desafio, porém não se trata de um processo linear nem consensual, conforme nos adverte Santos:

A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas (SANTOS, 2011, p. 33).

Como vimos antes, nesse processo o global se realiza no local. De tal circunstância deriva a possibilidade de mudança. De fato, no local está a força do indivíduo/grupo, seu ponto de partida. Para cada um de nós compreender o seu papel, Freire (1987, p. 72) provoca a seguinte reflexão:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Portanto a educação deve atuar como agente mediadora para o exercício da cidadania, liberdade e da autonomia, considerando-se a diversidade entre os seres humanos, respeitando-se sua individualidade. Esse princípio merece atenção especial, porque atualmente se desenvolvem processos com forte tendência à homogeneização, provocados pelas pressões das instituições – entre elas as educativas –, pelos modos de produção ou globalização cultural, pelo consumo e pelos meios de comunicação (GIMENO, 2003). Convém salientar

que os ideais da educação, muitas vezes de caráter contraditório, provocam a diferenciação individualizadora, ao mesmo tempo, difundem características de comportamento, pensamento e de sentimentos comuns e, muitas vezes, acabam por suscitar as individualidades, fruto da concepção de sujeito baseada na racionalidade instrumental. Assim, concordamos com Habermas (1982) quanto à reconstrução do projeto educativo em virtude da anulação que o sujeito sofre no mercado decorrente de tantos entraves. Parece que a racionalidade passou a ser, apenas, instrumental pragmático.

Entretanto, a educação vinculada à cultura pode potencializar os indivíduos para formas de solidariedade, criar laços fortes, conhecendo a si mesmos ou entendendo o outro – um princípio para criar uma comunidade. A educação para a autonomia só é possível mediante relação dialógica, acima de interesses particulares, segundo nos adverte Feinberg (1998, p. 240):

É necessário que a ação da educação se constitua numa força cujo raio de ação (tendo aquilo que é abarcado pelos seus conteúdos) transponha os interesses dos grupos particulares, das etnias e das famílias, uma vez que a educação para a liberdade e autonomia tem justificada a sua intrusão, acima de quaisquer interesses e perspectivas particulares.

A articulação entre a educação e a cultura favorece esse diálogo, pois o processo de valorização da própria cultura abre espaço para o diálogo com comunidades diferentes. Assim, cada aula, cada escola podem transformar-se em espaços para as opções culturais, para a diferenciação não discriminatória.

A educação é, por natureza, vinculada à cultura. As considerações que fizemos em torno do conceito de cultura indicam que a educação tem nesta o seu espaço mais amplo. Cumpre salientar que toda problemática da educação e de sua possibilidade e do seu sentido se fundamenta na concepção bem determinada de cultura. Nossa herança cultural atua sobre os valores procurados na escola pela demanda social. Segundo Romanelli (1986, p. 20), “as várias crises que o sistema educacional brasileiro sofreu foram provocadas pelos choques entre a tradição cultural e as novas exigências educacionais da sociedade.”

A autora entende cultura como processo de humanização do homem, porque este, em cada gesto cultural, usa as qualidades integrantes da condição humana: imaginação, inteligência, capacidade física e memória. A cultura se define, assim, como algo mais abrangente do que a ação intelectual. Nesse sentido, segundo ela, o conceito de **cultura** é mais do que o de **cultura letrada**, mais do que aquilo que a escola transmite e também mais do que os valores que a sociedade determina para serem preservados pela sociedade.

Para Romanelli e Paulo Freire, o processo educativo se processa por dois gestos: o primeiro, estar no mundo transformando-o e, ao mesmo tempo, transformando-se, por isso o gesto educador e o gesto criador não se distinguem; o segundo é o gesto comunicador que se materializa na transmissão de experiências, por meio da linguagem inserida em determinado contexto histórico. A educação, portanto, é mediadora entre o gesto cultural e a sua continuidade.

A transmissão cultural nos parece ser o traço fundamental da educação. Sabemos, porém, que a escola, além de ser o espaço de transmissão da cultura, é também espaço de aquisição de novos conhecimentos. Essa transmissão cultural supõe a permanência da ideia de um valor focado na aceção descritiva, com qualidade para as pessoas. Assim, a transmissão cultural representa um patrimônio de conhecimentos, competências, valores, símbolos, heranças, constituído ao longo de gerações. No processo de formação das novas gerações, o papel da escola é o de selecionar e transmitir os conteúdos culturais, como assinala Forquin (1993, p. 14):

A função de conservação e de transmissões culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda a educação, e em particular toda a educação de tipo escolar, supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

É preciso levar em conta que tal transmissão não é mecânica; implica movimento contínuo de seleção e reelaboração dos conteúdos. O processo de seleção significa aquilo que permanece de uma geração a outra (conhecimento, valores, hábitos, costumes etc.), caracteriza a tradição de um povo, grupo ou comunidade. Não resta dúvida de que tal processo de transmissão é dinâmico. Cabe à escola selecionar os bens culturais a serem preservados e aqueles a serem substituídos ou reelaborados para as futuras gerações. Sobre essa seletividade da cultura escolar, Forquin (1993, p. 14) chama a atenção para o fato de que “toda educação e, em particular, toda educação escolar, supõe sempre uma re-elaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.” Tal processo seletivo não existe em lugar nenhum como tecido uniforme e imutável; ao contrário, existe no contexto de diversidade, de aproximações e de formas diferenciadas, varia de uma sociedade para outra, de um grupo para outro e, até mesmo, no interior da sociedade. Mas tudo isso depende do jogo de interesses que prevalece naquele momento histórico. Aí, como vimos na análise da educação brasileira, determinadas culturas são silenciadas, enquanto outras

permanecem como modelo referencial. A escola, de certa maneira, vem contribuindo com tal processo de negação da identidade cultural de grande parte da população brasileira.

No âmbito dessa discussão, convém considerar outro aspecto muito importante vinculado ao conceito de cultura: se a consideramos como processo de humanização do homem, evidentemente, incluem-se todas as formas culturais, ou seja, os modos de vida do grupo, da comunidade ou nação. Assim, ela abriga amplo espaço de atuação, engloba a escola e outros locais de transmissão e apropriação cultural. Em outras palavras, a educação escolar é uma das dimensões do processo educativo. Então, torna-se importante distinguir espaços formais e informais da educação, apesar de não ser o foco de nosso trabalho, porque se explicita melhor o significado abrangente da cultura e o papel da educação escolar.

Com efeito, o universo da educação e da cultura inclui a escola e os diferentes espaços de aprendizagem. Na dificuldade de demarcar as fronteiras e as interações entre a educação escolar e a não escolar, alguns estudiosos recorrem com frequência à imagem do *iceberg*, a fim de melhor conceituar as aproximações e as diferenças. Na ponta, a parte visível do *iceberg*, está a educação escolar, que, em certa medida, se confunde com o próprio conceito de educação. A educação escolar corresponde ao sistema oficial de ensino, é mais valorizada socialmente, no âmbito da conquista da cidadania e dos direitos humanos. A escola oficial é, de fato, território visivelmente demarcado. A educação não escolar corresponde à parte submersa, invisível do *iceberg*. Embora com maior dimensão, não é legitimada pela sociedade, recebe pouca atenção do Estado e é pouco estudada nas academias e nos centros de pesquisa (afirmação questionável). Além do mais, pode ser entendida como complementação do ensino oficial; todavia não podemos entender a educação informal como complementação da educação escolar.

Nas últimas décadas, tem crescido bastante a educação informal dos jovens na periferia das grandes cidades e no campo mediante projetos na área cultural (música, artes plásticas, dança, teatro etc.). Essas experiências (detalhadas mais adiante) são consideradas inovadoras, porque têm melhorado a qualidade da educação dos jovens, ao considerar as potencialidades individuais, as especificidades locais e o desenvolvimento da visão crítica dos jovens.

Aqui, o que nos interessa reter das observações acima expostas é mostrar que a educação formal (escola oficial) e a educação informal têm caminhado por estradas paralelas. Não existe nenhuma integração. Na maioria das vezes, muitos alunos do ensino médio fazem parte de grupos culturais de suas comunidades, mas a escola não considera essas experiências

em suas atividades pedagógicas. Ademais, no mundo contemporâneo, temos as novas tecnologias da informação que, de fato, facilitam e potencializam tal integração.

Na verdade, o tema currículo veio conduzir a articulação entre educação e comunicabilidade. O currículo se constitui eixo articulador que permite e estimula a diversidade cultural, como assinala Sacristan (2003, p. 305):

Requer uma estrutura escolar que permita e estimule a mescla social, dentro da qual se terá de viver a diversidade, solidificar aspirações partilhadas, tolerar e entender o que é diferente, já que temos de estar, participar e entendermo-nos perante essa dessemelhança. Para que se tornem algo mais do que meras atitudes intelectuais, a diferença cultural com uma orientação universalista ou o universalismo plural sensível às diferenças necessitam de espaços públicos reais de convivência quotidiana.

Entendemos que esse tempo de “universalismo plural” de orientação universal não discrimina pessoas; as diferenças culturais são respeitadas e valorizadas na sociedade, de forma participativa. Então, o currículo comum não tem que ser imposto; ao contrário, deve contemplar particularidades, “produtos” culturais; nesse universo, as grandes questões ou problemas devem guiar-se pelo diálogo entre as diferentes culturas.

No entendimento de Berlin (1992, p. 30), o referido diálogo é possível: “A intercomunicação das culturas no tempo e no espaço só é possível porque o que torna os homens humanos é comum a todos eles, e actua como ponte entre as mesmas”.

Pelo exposto, entendemos que a ponte entre a educação e a cultura pode oferecer aos homens e mulheres perspectivas de mundo mais abrangentes, de modo a se inserir a intercomunicação das culturas na dinâmica da globalização que, em princípio, não implica regrar-se a si mesmo, mas vivê-la intensamente na cultura global. (BECK, 1999, p. 123). E, como afirma Milton Santos (2000), temos que romper a relação hegemônica do global sobre o local, a qual tem prevalecido em nossa sociedade, como tentativa de rompimento com a rigidez dessa forma de conceber o “local” cristalizada ao longo do tempo. Considerando que tal relação não é linear, e sim eivada de profundas contradições, e considerando, ainda, o momento atual de desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação em redes, o citado autor destaca o papel do “local”. É no seio, portanto, dessas contradições que vai forjando-se outro tipo de relação: local-global-local. A propósito, Boaventura de Sousa Santos, em seu livro (2006) *A gramática do tempo*, faz uma análise sobre a questão, articulando os espaços tempo-local, nacional e global.

Um aspecto de tal discussão se prende à relação entre cultura e cidadania. A noção de cidadania, na atualidade, está presente na linguagem comum, nas discussões das políticas

públicas, nos estudos das diferentes áreas do conhecimento e das práticas sociais. Já do ponto de vista etimológico, trata-se da palavra de origem latina *civitas*, “cidade”. Daí, “cidadão”, “cidadania”, que representa o conjunto de direitos e deveres de cada indivíduo na sociedade. A noção de cidadania, porém, originou-se na Grécia clássica: designava os direitos; em contrapartida, pressupunha-se o cumprimento dos deveres de cada indivíduo, que vivia no entorno da cidade, ou seja, tinha implicações na vida em sociedade. No Brasil, esse conjunto de direitos e deveres constam na *Constituição federal* de 1988, no artigo 14, que estabelece o princípio da participação na vida política nacional, para todos os cidadãos, independente da cor, raça e condição social.

Assim, do ponto de vista legal, o conceito de cidadania está vinculado à democracia como um sistema político em que o acesso ao poder pretende ser majoritariamente regulado ou administrado, não imposto por minorias, ou seja, organizado em prol das maiorias. (DEMO, 1995, p. 1). De fato, a cidadania reflete o exercício democrático, pois transcende as condições de sujeitos ou membros de uma comunidade, que os define e lhes outorga direitos. Por sua vez, Sacristán (2003, p. 200) faz uma reflexão de cidadania como projeto de cultura social e assim a define: “A cidadania é um projeto de vida social ‘artificial’, uma modalidade de exercício da sociabilidade culturalmente elaborado, que pertence à esfera do político e um modelo do indivíduo cultivado a construir”.

Não há aqui a intenção de esgotar todas as variantes que configuram esse debate e criam controvérsias. Expomos apenas alguns aspectos que caracterizam o debate sobre cidadania, vinculados ao processo educativo e à cultura na formação dos jovens, foco de nossa investigação.

Por sua vez, o exercício da cidadania na esfera social agrega novas formas de relações entre as pessoas, exerce o desenvolvimento criativo dentro do local de convivência ou fora dele. Na igualdade, entre um membro e outro o indivíduo experimenta novos envolvimento e conexões nos grupos mais próximos, de amigos ou da escola – a cidadania possibilita a socialização com os seus pares. Esse processo de socialização inerente ao ser humano, adverte Arendt (1993, p. 41), nem é público, nem privado, está presente desde o nascimento. Conseqüentemente, segundo a autora, os indivíduos são livres no exercício de plena ação de cidadania, no envolvimento com espaços públicos ou privados. Ela considera relações entre os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, as quais geram uma rede social em que o sujeito se cria e cresce como ator social, não só como indivíduo agregado a outros na vida pública.

A cidadania determinada pela cultura, com suas crenças, valores, norma e procedimentos de cada pessoa como sujeito histórico, terá ressonância na subjetividade e no

desenvolvimento do cidadão. Então, é na convivência entre homens e mulheres (no viés da vida global e local) e na intercomunicação das culturas que faremos o recorte da educação, para melhor se entender a cultura escolar mediada pela cultura juvenil no ensino médio – nosso foco de análise nesta investigação.

Segundo a perspectiva teórica adotada neste trabalho, entendemos que a cultura juvenil não pode ser pensada como cultura distinta, pois está vinculada ao conceito mais geral da cultura.

2.5 Cultura Juvenil

Significa a cultura dos jovens. Para desenvolvê-la, exige-se a criação de espaços e condições capazes de envolvê-los em atividades direcionadas à solução de problemas, de modo a atuarem com liberdade e autonomia nas tomadas de decisão.

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.

Conforme já salientamos anteriormente, a reflexão sobre cultura oferece muitas possibilidades para captar a multiplicidade das práticas sociais. Existem centenas de definições para o tema; ademais, os conceitos e as definições revelam determinada tendência, ou seja, como o indivíduo interpreta a realidade. 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).

Considerando os elementos socio-históricos da cultura, a discussão atual inclui a questão do acesso e da cidadania plena. Então, ela não pode ser pensada apenas como memória, ato criativo ou manifestações folclóricas, tão comuns em nossa sociedade, mas deve ser pensada como conhecimento, necessidade de apropriar-se continuamente do conhecimento sistematizado que potencialize o acesso de todos os cidadãos aos bens culturais.

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:

Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do povo é cultura. A música do povo é cultura, como cultura é também as formas como o povo cultiva a terra. 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).

Nesse sentido, a cultura juvenil intrinsecamente faz parte do cotidiano da cultura, porque reúne manifestações da vida de pessoas de uma faixa etária específica que pretendemos destacar nesta discussão. Convém lembrar que, somente nas últimas décadas, as ações dos jovens passaram a ser reconhecidas nas políticas públicas, nos relatórios de organismos internacionais, sobretudo no âmbito da UNESCO e de muitas universidades. As principais preocupações refletidas nos relatos de tais organizações (privadas ou públicas) referem-se à crescente carência de implementação de políticas sociais tendentes a reduzir a falta de oportunidade e de justiça social que vem enfrentando a população jovem, principalmente nos países em desenvolvimento, como o nosso. Enquanto isso, é notória a força dos movimentos de natureza política, cultural, social, enfim, movimentos contestatórios à situação atual em quase todos os países, em especial na França, onde quase sempre ocorrem inúmeras manifestações vinculadas aos anseios da cultura juvenil.

Na verdade, enfrentar a problemática **cultura juvenil e educação** nos parece um grande desafio, pois, em tal corrente de ambiguidade, a escola precisa mover-se com alguma competência, para se definir nova articulação, ou seja, precisa considerar as especificidades dos jovens na contemporaneidade. As concepções, noções e conceitos devem estar

diretamente relacionados com as condições socio-históricas onde se inserem as práticas culturais e a educação. A relação local-global-local é outro aspecto importante a ser considerado, conforme descrevemos anteriormente neste capítulo, com base em Boaventura de Sousa Santos.

Nesse sentido, os aportes da teoria de Vygotsky sobre a dimensão socio-histórica e as práticas culturais podem representar um caminho importante a se explorar. Por exemplo, a do processo de “internalização do material cultural” molda o indivíduo no sentido de definir os limites e as possibilidades de sua construção pessoal. Isso significa afirmar que todo ser humano só se desenvolve com o outro (mundo cultural).

Segundo já salientamos, 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. Com as suas caras pintadas de verde e amarelo (cores da bandeira nacional), utilizavam com muita criatividade o próprio corpo para se expressarem. Tal manifestação foi tão forte que, hoje, *cara-pintada* é tomado como um símbolo, por assim dizer, de contestação, de revolta contra as injustiças de qualquer tipo em nossa sociedade. Saliente-se que a mobilização ocorreu sem luta armada, sem conflitos de partidos políticos; mesmo assim despertou a consciência crítica da população contra a corrupção no âmbito da administração pública.

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 cidadãos⁵.

Assim, a escola passaria a ser integradora e parte do movimento interno da sociedade; a discutir o que acontecesse fora de seus muros com seus agentes; a saber lidar com as diferenças, levando os alunos a respeitá-las; a construir valores, como a tolerância e a solidariedade; a acolher os jovens de maneira a desenvolver sua autoestima; enfim, a integrar, acolher e realizar, ao mesmo tempo, sua função de desenvolver competências e de construir

⁵ 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. Enquanto isso, conforme Tedesco (1998), um dos problemas mais sérios relativos à formação do cidadão corresponde ao “déficit de socialização”. E a família e a escola estão perdendo capacidade para transmitir, com eficácia, valores e normas culturais de coesão 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.

Registramos no capítulo 04 algumas experiências inovadoras vivenciadas no ensino médio por jovens protagonistas.

A educação pública tem demonstrado que é possível articular a aula com a cultura dos jovens vivenciada nos limites da escola. Tal experiência parte sempre de 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).

A fim de ilustrar melhor nossa afirmação, que é possível articular a aula com a cultura dos jovens, entre vários relatórios das escolas e da Secretaria de Educação, escolhemos alguns exemplos de escolas públicas do ensino médio que vêm priorizando a cultura e o trabalho com jovens e a comunidade. O projeto Gestão Democrática da Escola provocou impacto de maior abertura com a participação dos diferentes segmentos da escola e da comunidade. Já os projetos Grêmios Juvenis provocaram maior repercussão entre os jovens. De fato, a atuação dos grêmios estudantis tem assumido caráter social de liderança mais amplo no trabalho de reeducação dos jovens com problemas disciplinares e ausência da escola. Há atividades culturais, como, por exemplo, elaboração de jornal do estabelecimento; celebração de convênios com as prefeituras municipais e estaduais e distribuição na comunidade local; participação em seminários e ou encontros sobre saúde pública, prevenções de doenças sexualmente transmissíveis; e outras ações ligadas às questões de segurança e violência na escola, além de outras ações de cunho cultural. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2003)

De certa forma, as mencionadas experiências anunciaram novos caminhos nos enfrentamentos dos desafios educacionais nas escolas públicas quanto à articulação

escola-cultura, considerando-se o quadro de injustiças sociais em que vive a maioria dos nossos jovens. As reformas implantadas na década de 1990 revelaram que o ensino médio foi o que melhor traduziu a perversidade do modelo educacional, pois reduziu as possibilidades de construir a qualidade social, tão reivindicada pela maioria da população.

A reforma da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº 9.394/96) não contemplou explicitamente nenhum artigo à formação cultural dos jovens, apesar de prever “a formação integral do indivíduo”, a qual se define, na prática, como formação técnica aligeirada, entendida mais como treinamento de caráter compensatório. No fundo, mascar a seletividade do modelo neoliberal (KUENZER, 2000, p. 33). No entanto, as demandas que a sociedade coloca hoje para o sistema da educação, especificamente para o ensino médio, são desafiadoras na busca da formação integral. Sem dúvida, exigem novo perfil de qualificação, conforme ressalta Paiva (1991, p. 198): As exigências da nova era são menos especializadas e mais gerais, demandando formação de natureza mais ampla, cultura geral, capacidade de raciocínio abstrato, domínio dos princípios científicos.

Isso não significa a desprofissionalização do ensino médio; muito pelo contrário, o novo perfil de qualificação profissional exige dos sistemas formais de ensino a criação de escola única, eliminando a dualidade, como veremos no capítulo 3.

A propósito da formação de natureza mais ampla, o Brasil tem 190 milhões de habitantes. Desse conjunto, 52 milhões estão envolvidos com a educação: estudantes e professores dos três níveis. Tal contingente praticamente corresponde à população da França. Nossa população atual equivale a sete vezes da Argentina, mais a França e 20 vezes a de Portugal. Entretanto, no plano cultural, apresentamos profundas distorções. Por exemplo, uma obra lançada no Brasil tem em média tiragem de 1.000 mil exemplares para 190 milhões. Quanto à frequência ao teatro, são vendidos apenas 14% dos ingressos oferecidos ao público. E se considera exitoso o filme nacional visto por 600 mil espectadores. O êxito da recente exibição do filme *Dois Filhos de Francisco* constituiu-se exceção à regra. (ARAÚJO, 2006, p. 06). Convém lembrar que só a capital da Argentina, Buenos Aires, dispõe de mais livrarias que o nosso país.

Tal realidade revela a ineficácia no sistema educacional e nas políticas culturais, em especial em relação ao ensino médio.

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. Assim, enfatizamos em nossa tese os postulados de Vygotsky, tentando articulá-los com a aula no ensino médio e sua relação com a cultura juvenil, objeto de estudo nesta investigação.

Em relação à concepção interacionista de Vygotsky, vale destacar algumas observações, tendo em vista a articulação de tal concepção com a cultura juvenil. Assim, Vygotsky continua atual, porque seus postulados dão ênfase à dimensão socio-histórica, destacam a importância da linguagem nas práticas culturais. Isso nos ajuda a entender os problemas que afetam a cultura e a educação na contemporaneidade.

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). Compatível com esse entendimento está a teoria de Vygotski, que, não aceitando a via do dualismo, propõe a superação entre as funções biológicas e culturais, ou seja, as funções biológicas do ser humano não desaparecem com o surgimento das culturais; elas, de fato, adquirem nova forma, porque são incorporadas na história do ser humano. Nesse sentido, todo desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, cultural e histórico.

Outro aspecto importante em sua teoria refere-se à linguagem, à qual, muitas vezes, se atribui um significado apenas verbalista. Entretanto, percebemos que as relações entre pensamento e linguagem ocupam destaque na concepção de Vygotsky – talvez seja a essência de sua teoria. Assim, a linguagem é um sistema simbólico básico de todos os seres humanos, o qual serve como facilitador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Já o pensamento verbal expressa a ação psicológica dos homens, o qual exerce fundamentalmente o processo de interpretação do mundo pelo sujeito. Nesse entendimento, o termo verbalista refere-se à transmissão de conhecimento, unicamente, pronunciada pela explicação oral. Logo, a fala, o

discurso oral, para o referido autor, é a única fonte legítima de conhecimento. Sua ideia é de que a intervenção de outras pessoas se torna fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo. Assim, a mediação constitui-se em conceito central da sua teoria histórico-cultural, porque não agimos de forma direta com o mundo físico e social, mas de forma indireta, sempre mediados pelo outro, por signos e instrumentos.

Ao lado disso, a busca da compreensão das relações interpessoais no processo de desenvolvimento humano nos remete à proposta da educação em que o sujeito conduz sua aprendizagem, constitui-se em autor da sua história de construção e reconstrução sociocultural. Oliveira (1992, p. 68) traz sua contribuição ao debate:

A imitação e a brincadeira são atividades centrais, na análise de Vygotsky, para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, a demonstração, o fornecimento de pistas, o monitoramento das tarefas, a orientação por meio de instruções são formas de promover a aprendizagem onde a ação do indivíduo é fundamental no desenrolar de seu próprio processo psicológico. Nem seria possível supor um lugar passivo para o sujeito em Vygotsky: a idéia de formação de um plano psicológico interno, da reconstrução individual dos significados transmitidos culturalmente, é obviamente central na proposta de Vygotsky.

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 em una serie de interpretaciones... La genealogia debe ser sólo historia: historia de las Morales, de los ideales de los conceptos metafísicos, historia Del concepto de libertad o de lá vida ascética, como emergência de interpretaciones diferentes.

2.6 Síntese

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, concebia-a 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.

Em seguida, expomos as brilhantes ideias de Paulo Freire, com destaque para a concepção histórico-dialética cultural como enriquecimento das práticas culturais, as quais ocorrem também na área da educação, onde se dá o nosso recorte, o ensino médio, categoria teórica deste estudo desenvolvida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - O ENSINO MÉDIO: VELHAS E NOVAS CONFIGURAÇÕES

Neste capítulo, pretendemos compreender a trajetória do ensino médio no Brasil, configurando as velhas e novas mudanças paradigmáticas, de modo a enfatizar como as transformações vêm considerando a questão cultural dos alunos em sala de aula quanto às especificidades da cultura juvenil, no contexto de uma escola pública de referência em ensino médio: o Ginásio Pernambucano.

Primeiramente, partimos do pressuposto de que esse nível de ensino não tem priorizado os aspectos da cultura juvenil no contexto curricular da maioria das escolas públicas de Pernambuco. Desenvolvemos, ainda, nossa investigação segundo abordagem histórica do ensino médio. Em seguida, apresentamos seus aspectos legais e as configurações que implicam processo de mudanças das velhas para novas.

Vale salientar uma importante distinção: a maioria das escolas públicas de Pernambuco ainda não transformadas em escolas de referência seguem proposta pedagógica centrada na pedagogia dos conteúdos, ou seja, não valorizam as vozes e a individualidade do estudante; já as atuais escolas de referência, antigos centros experimentais de ensino, valorizam, na sua proposta pedagógica inovadora, o protagonismo juvenil. Assim, os alunos trabalham com projetos e ações culturais (o alicerce é a pedagogia de projeto); aprendem a gestão empreendedora (visão empresarial dos negócios); traçam planos e metas individuais para seu futuro; suas vozes são consideradas na seleção dos temas trabalhados em sala de aula e nos demais espaços pedagógicos da escola.

Entretanto, convém lembrar, as mudanças de natureza política, científica, tecnológica, econômica, social e cultural têm implicações diretas na educação, em especial na vida dos jovens, porque estão relacionadas à qualidade da informação e à produção do conhecimento, que passa a ser exigido, na sociedade, como válvula propulsora do bem comum, capaz de garantir maior e melhor produtividade no tocante à acumulação da riqueza social e cultural dos indivíduos.

Esse novo ordenamento tem implicações em cada momento histórico, cujas características vêm provocando novo sentido entre a ciência e a técnica na produção de bens e serviços e nas relações interpessoais. Assim, diante da rapidez da informação na sociedade do conhecimento, as escolas públicas do ensino médio no Brasil – que estão aquém de tal realidade – não conseguem acompanhar nem inovar pedagogicamente.

Na verdade, esse impacto gerado no ensino médio produziu uma dualidade na formação – geral e profissional – que se tem revelado como novo paradigma social que possibilita romper a velha prática. Entender tal fenômeno é o maior desafio do educador.

Partimos do pressuposto de que qualquer fenômeno educativo não pode prescindir de análise mais ampla do contexto social, que, em última instância, configura, em determinado tempo e espaço, os diferentes tipos de educação.

A história do ensino médio no Brasil é marcada por acontecimentos que revelam a falta de identidade e de propostas claras, o nível de complexidade entre a formação geral e a cultural. Isso demonstra o distanciamento entre sua finalidade primeira – a de aprofundar os conhecimentos adquiridos – e a segunda – a de formar para o exercício consciente da cidadania por intermédio da autonomia intelectual e moral. Concordamos com Kuenzer (2000, p. 33) quando nos lembra: “O processo de formação deve atender as solicitações da demanda social em suas dimensões comportamentais, ideológicas e normativas”. De outra parte, é evidente que a trajetória do ensino médio brasileiro se vincula à história do ensino profissionalizante. Ao longo do processo histórico, percebe-se uma estrutura dual: de um lado, a formação propedêutica; de outro, a formação profissional.

O desenvolvimento social, convém lembrar, é construído por várias épocas que mantêm uma lógica interior. Por sua vez, cada fase configura características marcantes e próprias do arcabouço de determinado sentido.

Segundo Santos (1999), as épocas se distinguem pelas formas de produzir os bens e serviços, as relações interpessoais, a forma de comunicação e informação. Para ele, vivemos a época em que a associação entre a ciência e a tecnologia (tecnociência) se situa como base material e ideológica do discurso e da prática da globalização. Assim sendo, as nuances do processo de globalização e das novas tecnologias, inicialmente, produzem rompimento com o paradigma tradicional, fazendo surgir outro paradigma enraizado na comunicação e no conhecimento. Eis por que vivemos numa época caracterizada fortemente pela rapidez na produção, difusão e transformação das informações e dos conhecimentos.

Com certeza, essas mudanças afetam a sociedade e a vida cotidiana, à medida que as pessoas são convocadas pelas recentes tecnologias, pela mudança de hábito, de valores, bem como são induzidas a novas necessidades. O cidadão é motivado diariamente a dominar conhecimentos que permitam o livre acesso aos meios de comunicação disponíveis na sociedade.

De fato, com relação ao ensino médio, a produção acadêmica, apesar de crescente, continua a existir, mas as velhas questões, como melhoria nas condições estruturais de

funcionamento dos cursos, preparação adequada dos seus docentes, capacidade para absorver a demanda de matrícula, dualidade estrutural, falta de identidade, dentre outros, permanecem. Enquanto isso, os investimentos começam a surgir e programas de incentivo do Ministério da Educação são colocados à disposição dos sistemas de ensino, no sentido de corrigir distorções idade-série.

A maior preocupação das políticas públicas com os jovens revela-se na adequação das escolas do ensino médio: estabelecimento de instalações e estrutura pedagógica e administrativa, investimento em salários e na formação dos educadores, além de parcerias com empresas públicas e privadas e estímulo à concessão de prêmio de gestão da educação às escolas que atingem a média 6,0 nos resultados obtidos na Avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) 2007. A propósito, Pernambuco amargou o pior índice – obteve média 3,0 – em relação aos demais Estados brasileiros.

Tomando como parâmetro as fases do ensino médio, estabelecemos como foco inicial de análise a década de 1930, quando a ênfase recaiu sobre o ensino profissionalizante, apogeu do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, apoiado nos grandes teóricos do estruturalismo.

Da década de 1930 a 1964, acentuou-se uma série de revoluções ou mudanças, vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. O período de crise e instabilidade e a coalizão de forças interferiam nos aspectos políticos, educacionais, culturais, econômicos e sociais do Brasil.

Na década de 1970, a *Lei 5692/71* estabeleceu a pseudoprofissionalização universal e compulsória com a finalidade de preparar uma quantidade de pessoas para o mercado de trabalho. Isso afastou dos caminhos da universidade grande parcela de jovens. Por não atender, adequadamente, aos padrões de mercado, a citada lei foi substituída pela *Lei 7044/82*, que revogou a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, bem como retornou ao modelo anterior de escolas propedêuticas e profissionalizantes, conservando a equivalência.

Na década de 1980, diante do projeto de redemocratização social, no plano político, a sociedade civil, insatisfeita, empenhou-se em discutir as eleições gerais de 1982 com o Congresso, que propunha mudanças consistentes no país, reformulação da *Constituição* federal e a elaboração de nova LDB. Nessa época, a economia brasileira apresentava taxa inflacionária insustentável, apesar de vários planos econômicos, o que exigia mudanças nas esferas da educação, da política, sociais e culturais.

O sistema educacional, com a *Lei nº 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional*, vem fundamentando, por meio do *Parecer 06/86*, a orientação e a inclusão no currículo do 2º grau* das disciplinas língua estrangeira e filosofia. Entretanto, tal currículo está marcado pela separação entre a ação intelectual e a ação instrumental, reproduzindo o modelo das relações sociais o qual, nesse sentido, acirrou, ainda mais, as desigualdades de aprendizagem e de oportunidades entre as escolas públicas.

O modelo não atendeu à maioria da população brasileira, porque não continha concepção específica para os jovens em face da dicotomia formação intelectual e formação profissional. Assim, não contemplava a aprendizagem plena para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e de cidadania. Tal processo, pode-se inferir, atendia às exigências do mundo do trabalho, sem levar em conta as especificidades de cada jovem. Talvez, com as tecnologias da informação e comunicação e a cultura, seja possível melhor articulação entre a produção do conhecimento humano com as demais formas de desenvolvimento social, para a maioria da população no ensino médio.

No plano político, a década de 1990 foi marcada por forte influência do projeto neoliberal, que aumentou a miséria, acelerou a taxa de desemprego para a maioria da população e abertura da nossa economia para o capital estrangeiro, que ditava as normas; enfim, testemunhamos as constantes crises em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Ao mesmo tempo, ampliou-se o processo de democratização e globalização do Brasil.

Tal década tomou grande impulso com a implantação das novas tecnologias, porque provocaram mudanças na forma de organização e gestão em todas as áreas do conhecimento, na perspectiva de amenizar os graves problemas sociais, o crescimento das taxas de desemprego e a exclusão da maioria da população dos bens materiais e simbólicos.

Nesse sentido, as políticas, principalmente, para os países pobres ou em desenvolvimento, receberam significativa influência dos organismos internacionais, entre os quais o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento Social (BIRD), que agenciam programas e financiamentos que privilegiam a educação básica, para corrigir distorções em relação ao aproveitamento escolar e ao nível de conhecimento constatado nos pobres e em desenvolvimento.

Acreditamos, portanto, ser a educação fator essencial para articular o desenvolvimento, por meio da qual os conhecimentos básicos de sustentação da nova configuração ampliam o conhecimento já estabelecido. Daí a necessidade de o sistema educacional reestruturar-se, a fim de garantir bom nível de escolaridade básico a todo cidadão

– cenário que deverá atender às exigências do processo de modernização, ampliando-se a escolarização básica, principalmente, no ensino médio.

Na fase do ano 2000 até a atualidade, constatamos mudanças conceituais e inovadoras no ensino médio em Pernambuco as quais têm provocado limites e possibilidades no currículo escolar, na formação dos professores e dos jovens, bem como contribuído para o aumento considerável de vagas nas escolas públicas. No entanto, distorções e graves problemas persistem na maioria delas.

3.1 Origens do Ensino Médio: primórdios, século XIX e início do século XX

Não podemos analisar a origem do ensino médio brasileiro sem vinculá-lo a alguns fatores marcantes da ordem social e política oriundos da família patriarcal, da estrutura de poder fundada na autoridade ilimitada dos donos da terra.

Na verdade, a família patriarcal trouxe as formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia por intermédio da obra dos jesuítas. Isso nos leva a inferir que os sistemas de classes distinguiam, de um lado, o branco, detentor do poder político e econômico (e dos bens culturais importados); do outro, a população nativa, negra e mestiça, escravizada e sem direito à educação.

Cabia a uma pequena minoria de donos de terras o direito à educação; estavam excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos aos quais se reservava a produção do patrimônio da família. Portanto, a educação formal destinava-se à classe dominante. Outro modelo consistia no conteúdo pela valorização da escolástica, como método e filosofia para a formação de pobres. Todavia, os jesuítas tinham maior preocupação com o ensino das letras. Segundo Romanelli (1978, p. 34),

Humanistas por excelência e os maiores de seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e a experimentação.*

Assim, o ensino ministrado pelos padres jesuítas ofertava conteúdo alheio à necessidade da minoria dominante, o qual consistia em cultura geral básica, desinteressada e sem preocupação de qualificar para o trabalho, mesmo porque a ação de trabalho, ou mesmo profissional, estaria ligada a níveis de subordinação da escravatura. Atentemos para o esclarecimento de Azevedo (1953, p. 24):

Sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro do ponto de vista nacional, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, que do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Tratava-se da educação que cultivava “as coisas do espírito”, propunha uma base literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. Assim, as referidas minorias não perturbavam a ordem social de tendência inspirada na ideologia religiosa católica. Além disso, os jesuítas se apoiavam na estrutura das humanidades latinas e os seus comentários alicerçavam-se nas obras de Aristóteles. Como se percebe, os aspectos qualitativos difundidos se ligavam à cultura europeia, distantes, pois, de nossa cultura brasileira, ainda sem base sólida. Desse modo, surgiram o ensino das ciências humanas, as letras e as ciências religiosas, ao mesmo tempo em que se recrutavam, também, homens das camadas dominantes (elites) para ingressarem na ordem dos jesuítas. Por princípio, a educação elementar destinava-se à população índia e branca em geral (salvo as mulheres), enquanto a educação média e superior religiosa, aos homens da classe dominante. Aqueles que não desejavam dedicar-se à educação eclesiástica podiam completar seus estudos na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra.

Com a decadência econômica, em 1759, do reino português, ocorreu a expulsão dos jesuítas também provocada pelo atrito destes com a corte. Nesse momento, deu-se a ascensão do marques de Pombal, cuja linha de pensamento se vinculava ao enciclopedismo, que provocava profundas mudanças econômicas, políticas e sociais em Portugal. Mesmo assim, surgiram inúmeras dificuldades para o sistema educacional, razão por que a situação não mudou em suas bases. Mesmo com a reforma pombalina, continuou a ação pedagógica anterior, agora fragmentando-se e rebaixando-se todos os níveis de ensino. Ademais, incluíram-se as varas de marmelo e a palmatória de sucupira, tentando-se anular a

originalidade, a iniciativa e a criatividade das pessoas e dar lugar à submissão, ao respeito à autoridade e à escravidão dos modelos anteriores.

No século XIX, no Brasil, surgiu uma estratificação social, talvez mais complexa do que no período colonial, assim descrita por Romanelli (1978, p. 38):

Numa estrutura social, como existente no Brasil do início do século XIX, a camada intermediária, em que são recrutados os intelectuais, deveria depender da classe dominante, cujos padrões aceitam e consagra. Nada a aproxima das classes dominantes, que fornecem trabalho.

Embora já existissem as duas camadas sociais frequentando escolas, permanecia fortemente a educação das elites rurais com base na ideologia burguesa amparada na cultura europeia contra a ordem dos ideais aristocráticos feudais. Talvez tal contradição tenha provocado no Brasil, preliminarmente, a abolição da escravatura, a proclamação da República e, logo depois, o surgimento do capitalismo industrial.

Convém salientar que existiam, em poder dos eclesiásticos, algumas escolas primárias e médias como também os seminários episcopais, entre os quais citamos o seminário de Olinda, fundado, em 1800, pelo bispo Azevedo Coutinho. Já pela reforma pombalina, foram criadas algumas aulas régias. Nesse mesmo século, o príncipe d. João, já residente no Brasil havia alguns anos, desencadeou o ensino superior em várias capitais e grandes centros, iniciando, por conseguinte, uma revolução cultural que provocou mudanças de hábitos no século XIX. Politicamente, o ensino sofreu outras reformulações, transferindo-se os poderes da classe dos letrados para o segmento dos proprietários de terras, os quais também passaram a ocupar cargos administrativos e políticos.

Na mesma época, foram criadas duas faculdades de direito: em 1820, a de São Paulo e, em 1827, a de Recife. Embora já existissem faculdades de medicina, engenharia e de artes, privilegiaram-se os cursos de direito no sentido de formar escalões para servir ao Império. Provavelmente, o impulso do currículo humanístico do curso de direito tenha influenciado e provocado a estrutura do ensino secundário. A propósito de tal influência, vale refletir sobre o que nos diz Romanelli (1978, p. 39):

O Ato Adicional de 1834 conferiu às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral.* Isso suscitou uma dualidade de sistemas com a superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário. O poder central se reservou, e a ela se limitou o

direito de promover e regulamentar a educação do Município neutro e a educação de nível superior, em todo o Império, enquanto delegou às Províncias a incumbências de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições.

Assim, o monopólio do ensino superior pode ter influenciado na composição do currículo e de toda a estrutura do ensino secundário. Ademais, para Haidar (1972), o caráter propedêutico, somado ao seu conteúdo humanístico, servia de exames para o acesso aos cursos superiores; já o ensino profissionalizante, fundado na ordem social escravocrata e mantido durante alguns anos, talvez se tenha constituído no atraso de nossas escolas.

De fato, o *Ato Adicional* de 1834 propiciou a criação nas capitais dos liceus provinciais, mas sem boa organização. Além do mais, falhas na arrecadação dos impostos impossibilitaram estender essa ação às províncias, para proverem uma rede organizada de escolas, que, assim, sobreviviam à custa de benefícios de algumas pessoas e entregues a outras sem habilitação específica para o ensino e com baixa remuneração. Isso acirrou, ainda mais, as desigualdades sociais e o processo de exclusão entre as pessoas, porque a iniciativa privada passou a comandar os colégios secundários, conseqüentemente só as famílias de posse podiam custear a educação dos seus filhos.

3.2 Cenário do Ensino Médio (1930-1964)

Iniciamos nossa trajetória pela década de 1930, porque ali ocorreram fatos marcantes para a educação e o desenvolvimento brasileiro – inclusive chegada do capitalismo –, os quais ficaram conhecidos como a Revolução de 30. A crise se acentuou, quando a cultura do café acarretou prejuízo a seus produtores estrangeiros pela perda de mercado, que ficaria saturado; daí a queda de exportações e redução na entrada de novos capitais.

Diante dos movimentos em disputas políticas, observamos que a escola era gratuita, laica e o poder público exercia a responsabilidade de provimento da educação, o que fez surgir o Ministério da Educação e Saúde Pública.

A Reforma Francisco Campos (1931) instituiu, em todo o território nacional, a Organização do Sistema Nacional de Educação cuja estrutura do ensino estivera atrelada à base comum. Tal sistema teve o mérito de organizar o ensino secundário, definindo o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos (um fundamental e outro complementar) e a exigência dos estudos que habilitariam os candidatos ao ensino superior.

O ensino em ciclo foi assim organizado: o fundamental, que durava cinco anos, oferecia a formação básica geral; o complementar, que durava dois anos, proporcionava a preparação dos alunos ao ingresso nas faculdades de direito, de ciências médicas e de engenharia, mas não se perdeu de vista o caráter propedêutico. Quanto ao currículo e seus programas, de caráter enciclopédico, caminhavam para a educação de elite. O sistema de avaliação rígido, exagerado, controlado pelo poder central e sucessivas provas e exames geraram forte seletividade no ensino secundário. Assim, em contexto social onde os problemas de desenvolvimento e da educação mostravam que a maioria da sociedade na zona rural era analfabeta e excluída da escola, pode-se imaginar o distanciamento entre a lei, o ingresso na escola e conclusão do curso.

As lutas ideológicas pertinentes à educação travaram-se com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Esse manifesto defendia a expansão do ensino público e gratuito cujo controle o Estado deveria assumir, em detrimento da Igreja Católica, que monopolizava o ensino médio desde a proclamação da República em 1891. O manifesto exercia sua ação, reivindicando a institucionalização da escola pública e sua expansão em igualdade de direitos dos dois sexos à educação.

Com a criação do Estado Novo e o estabelecimento da ditadura política (1937), surgiram as pressões pela democracia. A falta do apoio popular motivou a renúncia de Getúlio Vargas (1945), conseqüentemente o golpe das Forças Armadas. Desde então, o Estado brasileiro passou por vários movimentos em busca de novos rumos políticos, econômicos e sociais. Quanto ao sistema educacional em particular, vivenciou baixo nível de consciência caracterizado por indiferença e apatia.

As lutas ideológicas eram mais políticas do que pedagógicas, e os interesses e vaidades da cúpula do poder não davam lugar a se criar uma identidade nacional e resolver os problemas da educação básica, em especial, para as pessoas oriundas dos extratos sociais mais carentes, econômica e culturalmente, da população. O Estado, na condição de regulador dos bens culturais, não conseguia cumprir o seu dever constitucional de garantir os direitos à educação para a maioria da sociedade brasileira. Então, após grandes pressões políticas, ocorreu o surgimento das *Constituições* de 1934 e 1937, que possibilitaram sucessivas reformas na educação.

A primeira determinava que a educação deveria ser entendida como dever do Estado; segunda atribuía ao Estado a responsabilidade de complementar as vagas existentes nas instituições particulares nos vários níveis de ensino. Isso acarretou retrocesso em relação a

primeira. Segundo Azevedo (1953), a *Constituição* de 1937, em relação às demais, foi a mais burocrática em matéria de ensino, sobretudo para o ensino profissional.

Na década de 1940, em função do grande desenvolvimento dos setores secundário e terciário, aumentou-se a quantidade de escolas. Assim, as reformas adotadas em 1942 serviram para corrigir o caráter nacional da legislação educacional, imprimiram a marca da seletividade no 2º grau: de um lado, a preparação intelectual geral; de outro, o ensino profissionalizante destinado à preparação de mão de obra para atender o mercado de trabalho. Na mesma década, criaram-se o SENAI (1942) e o SENAC (1946) – sistemas privados de educação profissionalizante –, que impulsionaram o processo de industrialização do ensino médio profissional.

Na verdade, as reformas oriundas das leis orgânicas e da legislação educacional brasileira em questão tratavam de cada ramo de ensino desvinculado um do outro.

Com a promulgação da *Constituição* de 1946 e as novas lutas ideológicas em torno das diretrizes e base da educação nacional, houve maior abertura política e democrática impulsionada por alguns interesses liberais em busca de inspirações para o século XX.

Os esforços empenhados em 1948 pertinentes ao projeto em prol das diretrizes e bases, sob a presidência do prof. Lourenço Filho, foram feitos por três subcomissões: uma do ensino primário, outra do ensino médio e outra do ensino superior. Porém a *Lei 4.024* só foi votada em 1961, após 13 anos, completamente defasada. Sancionada pelo Congresso Nacional, a *Lei de diretrizes e bases da educação* (4.024/61), especificamente para o ensino médio, recomendava cinco disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Cabia aos conselhos estaduais estabelecer as disciplinas complementares e, aos estabelecimentos de ensino incluir as disciplinas optativas e, assim, estruturar o currículo. Dessa forma, o ensino profissionalizante passou a integrar o sistema de ensino e se atribuiu a equivalência entre o curso propedêutico e o profissionalizante para fins de prosseguimento dos estudos.

Vale ressaltar que alguns estudiosos se empenharam na luta em torno dos destinos da escola pública, tais como Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Paulo Freire, Anísio Teixeira, dentre outros. Eles reacenderam as lutas ideológicas, a organização dos educadores; proclamaram a necessidade de o Estado assumir a garantia e a provisão dos recursos da educação como bem comum e constitucional aos brasileiros, bem como reduzir os privilégios da rede privada, que recebia recursos do poder público em detrimento da camada social mais pobre da população, que não podia custear a educação.

Segundo Fernandes (1966, p. 351), analisando o problema da educação popular no Brasil,

Os países subdesenvolvidos são, também, os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam da educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisava da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade às tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novo tipo de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática. Todavia esses países não encontram, na situação sociocultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins, quer uma boa escolha dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos materiais, humanos e técnicos, mobilizados efetivamente, acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva.

Assim, as mudanças continuaram acontecendo até iniciar-se nova fase do ensino médio (1964-1980), quando o país pensou na ordem socioeconômica e na reformulação do sistema educacional, no sentido minimizar a problemática anterior.

Nessa fase, os países em desenvolvimento, o caso do Brasil, precisavam da educação para alargar a cultura e inserir o homem na força produtiva do trabalho, adaptando-o ao sistema de desenvolvimento da produção da vida econômica e do progresso social do país, mas no sentido de que a formação atendesse às demandas da ordem democrática. Por sua vez, a situação sociocultural não favorecia considerar a cultura como um caminho para atingir os fins necessários ao desenvolvimento. Por conseguinte, estruturou-se o ensino médio noutra patamar, que não o da cultura juvenil: estudos propedêuticos e profissionalizantes conforme citamos anteriormente.

Na verdade, a *Lei 4024/61 (Lei de diretrizes e bases da educação)* não contemplou aspectos da cultura juvenil nem o desejo de ingressar ou não no ensino superior, pois focalizou o prosseguimento de estudos para atender ao mercado empresarial.

3.3 Nova Fase do Ensino Médio (1964- 1980)

O golpe militar de 1964 trouxe algumas mudanças contraditórias entre o setor econômico e o político: os fatos apontavam para a internacionalização da economia brasileira e conduziam a uma ideologia nacionalista a maioria da classe política adepta ao desenvolvimentismo representada por parte do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do

Partido Social Democrático (PSD) e de vários setores apartidários. Ademais, impôs drásticas modificações nas estruturas sociais e uso de métodos coercitivos de repressão e controle.

Quanto à educação, essa também sofreu a influência do regime militar autoritário: procurou-se aumentar a produtividade das escolas públicas com base nos princípios da administração empresarial, o que apontava para a privatização educacional e para o fortalecimento do capital industrial. Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (*Lei nº 5692/71*), buscou-se tornar o ensino médio obrigatoriamente profissionalizante, a fim de subsidiar mão de obra para o sistema de ciência e tecnologia, na sustentação da industrialização, mas em detrimento do acesso de jovens à educação superior.

Em síntese, nosso sistema educacional foi marcado por dois momentos definidos em sua evolução, a partir de 1964. O primeiro correspondeu à ruptura no aspecto político, mas reforço na permanência da ordem social econômica. Houve, ainda, aceleração do ritmo do crescimento da demanda social da educação, o que acentuou a crise do sistema educacional a qual já vinha de longos anos. O segundo começou com adoção de medidas práticas de reformulação do sistema educacional, a fim de adaptá-lo ao projeto político, social e econômico na captação de recursos, no sentido de atender à expansão do ensino e traçar melhor padrão de escolarização.

Na década de 1970, sancionou-se a *Lei nº 5692/71*, que estabeleceu a profissionalização universal e compulsória com a finalidade de preparar uma quantidade de pessoas para o mercado de trabalho. Isso afastou dos caminhos da universidade grande parcela de jovens. Necessariamente por não atender, de modo adequado, aos padrões de mercado, foi substituída pela *Lei nº 7044/82*, a qual, ao revogar a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, retornou ao modelo anterior, de escolas propedêuticas e profissionalizantes, e conservou a equivalência. Assim, o foco mudou de “preparação para o trabalho” para “qualificação para o trabalho”, o que acarretou muitas incertezas no desenvolvimento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, perda da qualidade do ensino da escola pública em geral.

Na década de 1980, com o projeto de redemocratização social no plano político, a sociedade civil, insatisfeita com o projeto do nosso país, empenhou-se em discutir as eleições de 1982 com o Congresso Nacional, que propunha mudanças consistentes para o Brasil bem como elaboração de nova *Constituição*, promulgada em 1988, e da nova *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*, como resultado das lutas sociais.

O sistema educacional continuou a desenvolver-se conforme as leis determinadas pelo golpe militar, alteradas pelo *Parecer 06/86*, que orientou e incluiu no currículo do 2º

grau as disciplinas língua estrangeira e filosofia, porém com uma separação visível – bem distinta a ação intelectual da ação instrumental. Isso reproduzia o modelo das relações sociais.

Concordamos com Kuenzer (2000), quando afirma que a concepção do processo da educação se dava por viés político de múltiplos interesses. Na verdade, os princípios educativos pareciam distantes de evidenciar as práticas sociais e culturais, na produção do conhecimento humano, com as demais formas de desenvolvimento social, para a maioria da população inserida no ensino médio.

A seguir, discorreremos sobre a década de 1990, período durante o qual foram efetivadas outras mudanças significativas na nossa economia e na educação, com o processo de globalização e democratização da educação básica, com a implantação das novas tecnologias nas diversas áreas do conhecimento. Assim entenderemos melhor a forma de organização e de gestão das escolas do ensino médio como novas configurações.

3.4 Novas Configurações do Ensino Médio (1990)

Nesta fase, as mudanças significativas no final do século refletiam claramente o processo de globalização em curso e a democratização da educação básica no Brasil. De fato, a década de 1990 foi marcada por forte tendência à reestruturação e à abertura do mercado aos capitais externos, que ditavam as normas para a nossa economia. Além do mais, o setor produtivo também recebia as mesmas bases do Fundo Monetário Internacional (FMI). E ainda: a implantação das novas tecnologias impulsionou mudanças na forma de organização e gestão em todas as áreas do conhecimento, na perspectiva de amenizar graves problemas sociais, como o crescimento das taxas de desemprego e a exclusão da maioria da população dos bens materiais e simbólicos. Logo, o sistema educacional precisava de reestruturação, a fim de garantir escolaridade básica a todo cidadão.

Tal cenário visava a atender às exigências do processo de modernização e melhoria da educação no sentido de ampliar a escolarização básica, principalmente, no ensino médio. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia passou a exigir maior formação científica do trabalhador, para melhor se atender às exigências contemporâneas. Noutra viés, cresciam também os problemas sociais: fome, miséria, desemprego e violência.

Essa realidade, na proposta da escola, na perspectiva de formação, enfrentava o descompasso entre a educação geral e a educação profissional, as quais se mostravam incapazes de absorver as mudanças socioeconômicas na atualidade, sobretudo, porque o ensino médio

Tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como um nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estruturas e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre educação fundamental e educação profissional *strictu sensu*. (KUENZER, 2000, p. 9).

Sobre essa questão, o Ministério da Educação e Cultura já nos convidava a uma reflexão, enfatizando que o desafio seria grande, para vencer o volume de informações em tempo real: propiciar ao aluno formação que garantisse a aquisição dos conhecimentos básicos e preparação científica e, sobretudo, a capacidade de utilização das diferentes tecnologias disponíveis na área de atuação. O domínio das referidas habilidades visaria a desenvolver capacidade de pesquisa, de busca, análise e seleção de informações da capacidade de aprender, criar e formular. (BRASIL, 1999). Em nível do discurso, como se percebe, a proposta do Ministério da Educação e Cultura se fundamentava na concepção de formação politécnica, formação geral e formação tecnológica. Na prática, porém, o ensino médio espelhava o maior descaso das políticas públicas, pois não o priorizavam; ao contrário, permitiam a sua crescente privatização. A deficiência atrelou-se à seletividade quanto à demanda da clientela e à incapacidade das instituições para ministrar esse nível de ensino e lidar com os problemas internos específicos (espaço físico, equipamentos, recursos humanos, conteúdos) e com as crescentes exigências da demanda social. (KUENZER, 1997). Mas, na verdade, o ensino médio, como instância de formação do cidadão, deveria estar apto a oferecer os requisitos necessários para o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, as condições históricas de produção e utilização por meio de capacitação, recorrendo a inúmeras estratégias para a formação de profissional qualificado.

Vale ressaltar que as novas formas de expressão do conhecimento, na representação da realidade, nas relações e interações com os outros, incentiva-nos a produzir novas informações e significados. É, pois, nesse espaço de convivência entre os homens que se produzem os grandes investimentos. No início do século XX, a obrigatoriedade recaía no ensino fundamental de acordo com as políticas do governo brasileiro sancionadas, posteriormente, pela *Constituição Federal de 1988* e asseguradas na *Lei nº 9.394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional)*. No entanto, pode-se dizer, na metade do mesmo século, tal empenho ainda esteve focado nesse nível, ao se ampliar a oferta de vagas de 4 para 8 anos de escolaridade, para o universo da população dos 7 até os 14 anos de idade. Somente ao final do século, revelaram-se algumas políticas para o ensino médio, embora sem o caráter da obrigatoriedade para os jovens de 15 a 17 anos de idade frequentarem o curso que tem

caráter de terminalidade. Podemos dizer que houve, nas últimas décadas do século passado, maior expansão de vagas, comparando-se com o ensino fundamental.

Os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relativos a 2009 mostram que há cerca de 8,2 milhões de matrículas no ensino médio. Entretanto, pelos números da pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD), 2008, do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatísticas (IBGE), há cerca de 17 milhões de pessoas no Brasil, com idades de 15 a 19 anos. O cruzamento dos dados revelou que em torno de seis milhões de jovens estão fora da escola justamente na idade em que deveriam estar cursando o ensino médio, aproximadamente 35% do total. Na população com idade entre 18 e 19 anos, esse percentual pode ser ainda maior. Conforme divulgou o MEC, em 2006, dos sete milhões de jovens entre 18 e 19 anos, apenas 27,7% estavam matriculados no ensino médio. A PNAD de 2008 revelou também que, em média, as pessoas com 18 anos ou mais não concluíam sequer o ensino fundamental. A média de anos de estudo nessa faixa etária era de 7,4 anos, menos do que os 11 anos necessários para se concluir o ensino médio. Na população com 25 anos ou mais de idade, a média de estudo caiu para 7 anos. (Censo Escolar, 2010/MEC/INEP)

Porém, apesar do aumento de vagas no ensino médio (preenchíveis também por séries de aceleração, cursos para jovens e adultos e exames supletivos), perdeu-se a qualidade e os velhos problemas ainda persistiram: defasagem idade-série, escolas com espaços físicos e materiais inadequados além de elevada exclusão dos jovens que não haviam conseguido concluir o ensino médio em idade escolar regular.

Analisando, ainda, os dados do Censo Escolar de 2010, considerados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 20 de junho de 2007 pela *Lei nº 11.494/2007* e, desde o dia 1º de janeiro desse ano, substituído do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), demonstramos a seguinte configuração nacional.

O Brasil tem 42,9 milhões de alunos matriculados segundo o Censo Escolar 2010. O levantamento feito anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC), traz uma fotografia sobre a situação de matrículas na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos, inclusive, as matrículas em educação especial.

A imagem retratada pelo censo continua sendo a de um funil: o sistema escolar brasileiro tem quase o dobro de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em comparação com as matrículas no ensino médio. De acordo com os dados coletados entre maio e agosto daquele ano, o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano com crianças a partir dos 6 anos) e 7,1 milhões de matrículas no ensino médio (1º ao 3º ano).

Nas séries iniciais do ensino fundamental, mais da metade das matrículas se deu em escolas municipais (7,8 milhões). A situação mudou nas séries finais. As escolas urbanas estaduais absorveram 54% das matrículas (6,4 milhões). No ensino médio, 95% das matrículas ocorreram em escolas estaduais urbanas. (Censo Escolar, 2010/MEC/INEP).

Na verdade, concluímos que uma das razões que provocam a distorção idade-série e a elevada exclusão dos jovens do ensino médio é o não ingresso nessa etapa de ensino imediatamente após a conclusão do ensino fundamental. Assim, é preciso agir sobre sua origem, estendendo a obrigatoriedade do ensino médio a todos que o concluírem em idade escolar regular.

Em tal contexto, é para o ensino médio que se volta, no momento, a política educacional do Ministério de Educação. Essa política vem caracterizando-se pela garantia dos direitos sociais, dentre os quais, a educação dos jovens é uma preocupação das metas do *Plano nacional de educação*, segundo prevê, no período de três anos, garantir o acesso ao ensino médio a todos aqueles que concluírem o ensino fundamental em idade regular. Condições devem ser criadas, também, para o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental.

Não podemos deixar de reconhecer que a sociedade brasileira vem pronunciando-se, exigindo do governo ações efetivas que não só visem a garantir a oferta de vagas, mas sobretudo haja maior investimento no ensino médio, no sentido da qualidade, para que os jovens possam atender às exigências do mundo contemporâneo.

Assim, o Ensino Médio passa a ser compreendido por todos, como parte da formação dos jovens de 15 a 17 anos. Em princípio, essa formação deve garantir enfrentar a vida adulta com mais segurança, conforme estabelece os *Parâmetros curriculares nacionais* e evidente na *Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) nº 9.394/96*.

De fato, nas últimas décadas, houve maior expansão do ensino médio em relação ao ensino fundamental, conforme estudos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação. No entanto, o aumento não acompanhou o processo de aprendizagem

dos alunos. Logo, a realidade tem apresentado descontinuidade, comprometendo a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação.

Não podemos desconhecer que a tendência atual, na discussão do ensino médio, tanto na legislação como na produção acadêmica, busca dar significado ao conhecimento escolar, busca a contextualização, a interdisciplinaridade, o “aprender a aprender” na expressão de Demo. Essa capacidade incentiva primeiro o raciocínio lógico, finca suas bases no contexto e se estrutura no que as prova.

Os estudos e pesquisas têm demonstrado que, de 1988 a 1997, a demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas do ensino médio cresceram 11,6%, o que preconizava o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2004). Vale ressaltar que o índice de escolarização líquida nesse nível de ensino, para a faixa de jovens de 15 a 17 anos, não ultrapassou 25%, o que colocou o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcançou de 55% a 60%; e, na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%.

Outra característica do ensino médio no Brasil é que as matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno.

Quanto à avaliação dos concluintes do ensino médio em nove Estados desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos; na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% têm renda familiar de até três salários mínimos (INEP, 2004).

Na perspectiva de conceber roupagem nova para esse nível de ensino, o Ministério da Educação, o Congresso Nacional, representantes de universidades brasileiras e a sociedade civil organizada vêm configurando uma reforma no ensino médio a qual traga mudanças contextuais, ou seja, suas especificidades pontuais.

De fato, os dados acima comentados e divulgados pelo MEC com base no Censo Escolar 2010 deixam claro que existe grande evasão nesse nível de ensino, ou seja, apenas pequena minoria de jovens conseguem concluir seus estudos. Outro agravante refere-se a má qualidade do ensino, a qual faz os jovens sentirem-se despreparados para enfrentar a vida cotidiana.

Possivelmente, o novo olhar do Ministério da Educação para o ensino médio talvez esteja ligado a uma mudança de concepção que direcione ações no sentido de garantir a

permanência dos alunos nas inúmeras salas de aulas em todo o país, propondo alternativas de melhoria e qualidade do ensino.

3.5 A Reforma do Ensino Médio: nova configuração

A reforma do ensino médio fortaleceu-se com a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (LDBEN) nº 9394/96, 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, educação 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. No tocante à educação profissionalizante, receberia o caráter de complementação.

De acordo com o PCNEM, a reforma também visa a ampliar a oferta de vagas uma vez que, aproximadamente, apenas cerca de 25% dos jovens entre 15 e 17 anos conseguem matricular-se.

A proposta curricular do novo ensino médio, segundo o PCNEM, orienta o trabalho no contexto da globalização, de forma que a pessoa humana assume o protagonismo na aquisição do conhecimento, aprimora-se no mundo do trabalho e nas relações sociais.

Para Kuenzer (2000, p. 39), essa concepção está correta, pois se sustenta no trabalho

Como um conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade e outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias a qualquer educação. Desse ponto de vista toda e qualquer educação é para o trabalho.

No entanto, uma das dificuldades da escola pública de ensino médio é conseguir com sucesso articular ciência, trabalho e cultura na perspectiva de sua universalização. Isso passa, sem dúvida, pelo projeto político-pedagógico, com o qual se pode contextualizar o debate, refletir coletivamente sobre todo o trabalho da escola, criando-se possibilidades e limites na perspectiva de apontar caminhos. Quando bem concebido, poderá representar uma das saídas para o sucesso da educação e da formação de jovens, unindo teoria e prática, enfatizando a cultura como elemento estruturante do conhecimento.

Segundo Kuenzer (2000, p. 43-44),

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.

Na verdade, podemos entender que o projeto político-pedagógico é o ponto de partida e chegada da escola, para haver melhor organização dos processos mediadores de todo o processo, melhor aproveitamento dos conteúdos, mais eficácia à gestão, ousadia da parte pedagógica, capacitação dos recursos humanos, enfim, mudança ou inovação dos aspectos educacionais. Para tanto, a LDBEN, os pareceres e os PCNEM reconhecem que todo jovem tem direito ao acesso ao conhecimento, independente da classe social. Nele o aluno insere-se, pressupondo sua participação na produção, no consumo, na política e na cultura, além do exercício consciente da cidadania.

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDBEN em questão: “Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Esta última finalidade, de fato, tem sido desenvolvida pelo ensino médio, haja vista que seu currículo fomenta a educação tecnológica básica, abrange o significado da ciência, das letras e das artes – além de inserir o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura –, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, o acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania.

A *Resolução nº 4*, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) determina:

A obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia para o ensino médio. A resolução também estabelece que os sistemas de ensino terão até agosto de 2007 para fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas no currículo. O Decreto 5154/2004 estabelece as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino 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 nº 03/98*. Conforme se percebe, o ensino médio pode configurar-se

Como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

Por sua vez, a construção do conhecimento pela humanidade, a separação entre a formação geral e a específica, entre ciência e técnica ou a visão distorcida de tecnologia como aplicabilidade da ciência devem ser separadas. Caberá à escola, então, incorporar a cultura técnica e a cultura geral em função das novas aprendizagens dos educandos e de sua contínua

produção de conhecimentos. De fato, nas unidades escolares, percebemos a contradição entre o que a sociedade conserva e revoluciona. Mas, sem ignorar as contradições, devemos recriar e possibilitar as novas configurações no âmbito socioeconômico e político-social.

Repensando o ensino médio, devemos ser capazes de traçar a imagem ou o recorte dos atores envolvidos, compreendendo sua própria cultura, bem como sugerir uma proposta curricular coerente com as necessidades de todos os alunos. Afinal, a escola é uma representação da sociedade nas suas múltiplas funções, integrada ao processo de melhor qualidade de vida para todos.

A necessária compreensão de que o ensino médio assume a característica de terminalidade, como falamos anteriormente, traduz a possibilidade de todo cidadão aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade, prosseguir os estudos, bem como garantir preparação básica para o trabalho e cidadania, favorecendo-o para continuar aprendendo.

Discutir a fase possível do ensino médio supõe articulação e entendimento entre os artigos 22,32 e 35 da LDBEN em questão. O artigo 22 explicita:

O aspecto teleológico da educação básica: garantia de uma formação comum ao aluno alicerçado em conteúdos concretos e fecundos de aprendizagem, viabilizando a cidadania ativa, cooperativa e produtiva dando condições para que cada um se desenvolva em seu trabalho ou avance na escolaridade formal.

No nosso entendimento, isso sugere não só que o artigo 32 e 35 esclarecem o conceito de aprendizagem como desenvolvimento de competências intelectuais, integradoras e resolutivas, como também reforçam o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, acrescentando a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania pela articulação dos conhecimentos, desenvolvimento da autonomia intelectual e cultivo do pensamento crítico.

De certa maneira, ampliou-se o conceito de educação, articulando-a com o mundo do trabalho e com a prática social, a fim de formar um ser crítico, criativo e participativo. Priorizou-se, então, o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades, valores e atitudes). Então a educação básica onde está contida a formação geral, avaliação processual, educação inclusiva, dimensão politécnica e ordenação curricular, nas áreas (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e sua tecnologia; e, ciências humanas e suas tecnologias), permitem que os conhecimentos sejam reagrupados para evitar a fragmentação.

Nas palavras de Kuenzer (2001, p. 49),

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.

Assumir hoje a educação para o trabalho e, ao mesmo tempo, para o prosseguimento dos estudos, implica questões pedagógicas e políticas em razão das mudanças nos modos de produção, o que define a relação entre educação e trabalho. Assim, o trabalho deve ser entendido como princípio educativo por meio do qual o homem transforma a natureza, reconstrói a sua humanidade, interfere na realidade histórico-cultural, passando a ter o papel de mediador e estruturador do sistema educacional e das propostas pedagógicas. 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).

Nesse sentido, a LDBEN preceitua o pleno exercício da cidadania, as práticas sociais, políticas e culturais de forma intrínseca, porém sutil, ligada à vida pessoal cotidiana e de convivência; sugere, ainda, questões do meio ambiente, corpo e saúde. Porém a operacionalização no ambiente escolar parece não fazer parte daquele cotidiano.

De conformidade com os PCNEM, os alunos convivem num mundo regido por leis naturais, no universo das relações sociais, para dar significado aos conteúdos de aprendizagem. Nessa teia de relações com as condutas ambientalistas, é possível se promover um protagonista no meio ambiente da escola, da vizinhança, do lugar onde se vive. Para tanto, convém os alunos desenvolverem os conhecimentos das ciências, da matemática e das linguagens com coerência e ousadia, a fim de cada um tornar-se eterno aprendiz e responsável pela sobrevivência humana no planeta, cujas questões ambientais sejam vivenciadas de forma autônoma e criativa.

O Ministério de Educação divulga o censo escolar, com o propósito de avaliar a quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas e particulares no país.

O Censo 2006 mostrou que estavam matriculados no ensino médio 8.906.820 alunos. O governo, por sua vez, utiliza os números do censo para o repasse de verbas do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – R\$ 700,00 a R\$ 1.200,00 por aluno-ano –, gastos estimados pelo governo federal para 2010, quando ocorreria uma

avaliação do FUNDEB por uma comissão formada pela União, Estados e municípios, que decidiriam a divisão do recurso. Segundo Ventura (2006, p. 420), o ministro da Educação Fernando Haddad não fixou a divisão na lei, a fim de se permitirem ajustes quando necessários. Se for verificado, por exemplo, que, em um ano, se investe menos que o necessário em determinado nível, fazem-se ajustes direcionados à universalização da educação básica, como está na *Constituição*.

Na matéria publicada pelo *Diário de Pernambuco*, no dia 30/12/06, o ministro Fernando Haddad explicou que a *Medida provisória* que regulamentara o FUNDEB estabeleceu que se aplicariam os coeficientes entre 0,7 e 1,3 dentro dos quais teria que ser feita a divisão dos recursos entre Estados e municípios. Os recursos, portanto, seriam ampliados e distribuídos proporcionalmente aos municípios do Estado e garantiriam o financiamento federal para os alunos da rede pública, desde o ensino fundamental até o ensino médio, e para as modalidades educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação de campo e educação especial.

Principais diferenças entre o antigo fundo da educação e o novo.

Tabela 1

FENDEF* (terminou em 2009)		FUNDEB* em (vigor)
30,2 milhões	Alunos atendidos	48,1 milhões (a partir do 4º ano)
R\$ 35,5 (para 2006)	Total de recursos previstos (em bilhões)	R\$ 43,1 (1º ano) R\$ 48,9 (2º ano) R\$ 55,2 (3º ano)
Ensino fundamental (1ª a 8ª série)	Abrangência	Ensino básico (todo o período escolar)
Não previa teto único de valor salarial		Criação de um piso nacional (professores com magistério, R\$ 800; professores com licenciatura, R\$1,5 mil)

Tabela 1 – Principais diferenças entre o antigo e o novo fundo de educação (Fonte: MEC/INEP)

Observamos, no quadro acima, que, com a extinção do FUNDEF e a criação do FUNDEB, o ensino médio passou a receber atenção especial nas políticas públicas, no sentido

de corrigir distorções e superar o baixo índice de qualidade expresso no censo escolar das escolas públicas de todos os países. Uma das portas para visualizar o desempenho da educação básica é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A *Portaria ministerial nº 438*, de 28/05/1998, instituiu no Brasil o ENEM, mas as ações do governo não pararam por aí. A *Portaria nº 08*, de 06/02/2007, no art. 1º, estabeleceu o ENEM para o exercício de 2007 como procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da educação básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania. Vale destacar que um dos objetivos com esse exame é permitir a cada cidadão fazer a autoavaliação para finalidades futuras, como, por exemplo, trabalho e continuidade de estudos. A participação é voluntária para os concluintes e não substitui a certificação de conclusão do ensino médio.

Outra ação do governo federal foi a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Trata-se de uma avaliação em larga escala, aplicada a cada dois anos em amostras de alunos da 4ª a 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. De fato, iniciativa ousada, no sentido de conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional, para melhor obtenção de ensino de qualidade.

O SAEB foi criado em 1990, porém assumiu papel estratégico a partir de 1995, quando se articulou com um conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. Uma reportagem publicada no caderno Brasil, no *Diário de Pernambuco* (2007, p. A17), com o tema “Educação ganha pacote de incentivos”, anunciou:

O PDDE foi criado no governo Fernando Henrique sob o impacto dos péssimos resultados brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), tomando por base alunos de 15 anos, o Ministério da Educação vai divulgar na quarta-feira, no Palácio do Planalto, mais um pacote de ações. As prioridades desta vez são o ensino médio e o superior. As 20 novas ações integram uma segunda etapa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em março deste ano. Entre as novidades estão a ampliação para o ensino médio de programas já existentes, com a destinação de R\$ 500 milhões a mais por ano; como merenda, transporte escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Houve avanço do programa, pois, além das escolas do ensino fundamental, estendeu-se aos ensinos médio e superior mediante a criação de duas universidades federais e concessão de bolsas de incentivo a doutorandos e mestrandos das federais, os quais seriam monitores na Universidade Aberta do Brasil (UAB) – uma ação do governo para ampliar o número de vagas públicas no ensino superior. O atual ministro da Educação Fernando Haddad

(2007) defende: “São ações que foram debatidas com a sociedade depois do lançamento do PDE”.

Esse conjunto de medidas foi anunciado logo depois da divulgação dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁶), lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica) em 1997. Os resultados obtidos nesse estudo permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos quanto ao desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceptual aceite internacionalmente. E, para nós, os resultados foram desanimadores, porque o Brasil ficou no último lugar.

Entretanto, acredita o ministro da Educação Fernando Haddad que a mobilização de toda a sociedade civil e o comprometimento da classe política com os objetivos do *Plano de desenvolvimento da educação* agregado ao *Plano nacional de educação* farão o Brasil dar um salto qualitativo e, assim, reduzir as mazelas da educação citadas anteriormente.

Nos últimos anos, as políticas públicas voltaram a priorizar, em seus programas, ações para a juventude, principalmente os que estão no ensino médio. O que ocorreu antes foram fatos isolados de algumas escolas direcionados a jovens que conviviam com a exclusão e aprendizagem insatisfatória. Esse processo de exclusão se percebe muito sutilmente nas pesquisas realizadas, que também revelam a baixa qualidade das escolas públicas e a falta de políticas para a juventude. Isso tem levado o Brasil a assumir contornos vexatórios em todos os níveis, de modo que os indicadores educacionais nos colocam entre os piores do mundo.

Especificamente, a cultura vinha sendo tratada com descaso nas políticas públicas e omissão na forma de conduzir os destinos dos jovens. Só a partir da década de 1990, a cultura, no Brasil e no Mundo, tem recebido outro redirecionamento no âmbito de política e na qual passa a ser compreendida como coisa fundamental para as mudanças. Na atualidade, ela ganha força, constitui-se tema prioritário nos discursos, propostas e projetos local e nacionalmente. Como forma de saber cultural, atua em diferentes áreas e, na educação, houve maior apropriação por parte da população estudantil da educação básica, haja vista a preocupação dos grandes organismos internacionais com o destino dos jovens.

Os resultados de pesquisa da UNESCO (2007) reforçam que a cultura, a globalização e a força local diminuem o processo de exclusão. No entanto, esta preocupação com a formação cultural dos jovens não tem diminuído a violência e o desemprego entre eles,

⁶ O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos adquiridos frente aos desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio sobre o conteúdo do currículo escolar específico.

morrem mais alunos pobres, que são considerados grupos de risco, porque mais vulneráveis em razão da ociosidade e da ausência de políticas claras.

Fazendo um recorte do geral para o particular, tratamos, em seguida, do ensino médio em Pernambuco.

3.6 O Cenário do Ensino Médio em Pernambuco

O ensino médio em Pernambuco tem seguido orientações da política nacional e, basicamente – não podia ser diferente –, sua trajetória é histórica. Em geral, funciona no período noturno, em salas de aula inadequadas e, no cotidiano, reflete os benefícios do ensino fundamental.

Uma reportagem do *Diário de Pernambuco* feita pelo jornalista Mota (2007, C4) ao governador e ao secretário de Educação esclarece:

O Governador e o Secretário de educação afirmam que a melhoria do ensino médio faz parte do pacote de ações do Programa de Modernização da Gestão Pública da Educação de Pernambuco. A finalidade é transformar o estado em referência nacional na área até 2011, com objetivos mais audaciosos que os estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

O governo de Pernambuco vem traçando metas e trabalhando no sentido de superar os indicadores de 2007, segundo os quais as escolas públicas do referido Estado ficaram na última colocação, em relação às dos demais Estados brasileiros, quanto à qualidade do ensino. Para melhorar tal desempenho, o governo estadual lançou um pacote de ações por meio das quais tentará reduzir as taxas de abandono, repetência e a má qualidade da aprendizagem dos alunos. Assim, as escolas serão acompanhadas por técnicos da Secretaria de Educação e submetidas à avaliação externa, para medir a aprendizagem dos alunos e verificar se cada estabelecimento cumpriu sua meta de gestão. Ademais, com esse novo sistema, o governo visa a incentivar os profissionais (diretores, professores, coordenadores e funcionários) a trabalharem de forma participativa, com mais entusiasmo, uma vez que o diferencial corresponderá ao recebimento de bônus financeiro – garantido aos profissionais da instituição que atingir, ao menos, 50% do acordado em termo assinado pela Secretaria de Educação e pela escola.

Com esse incentivo, o governo de Pernambuco pretende elevar os indicadores educacionais, sobretudo o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), o qual se

tornou grande desafio para o recente modelo de gestão. Até 2021, a pretensão é atingir a média 6,0 (seis) em todas as modalidades de ensino, ultrapassar o estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura, que vem investindo muito na educação de qualidade

A estratégia do governo faz parte do *Programa de modernização da gestão pública*, cujas ações também foram implementadas noutras áreas, como saúde, finanças, segurança etc. O governador de Pernambuco Eduardo Campos, no *Informativo Educação nº 8* (2008, p. 3), destacou:

Estamos pactuando a melhora anual e gradativa, de maneira que possamos chegar à meta antes do que o MEC projeta para o Brasil e, conseqüentemente, para o Estado. Estamos investindo em salário, capacitação, melhoria das escolas, material didático, laboratório de informática, bibliotecas e agora firmando esse compromisso.

A iniciativa de envolver num pacto o governo e os profissionais da educação traduz o sentimento do prof. José Expedito Queiroz, diretor da Escola João Paulo I, em Jaboatão dos Guararapes: esperança na iniciativa do governo revelada no referido periódico. Agora, de acordo com o mencionado professor, temos visão de futuro e sustentabilidade das ações desenvolvidas; agora, a educação tem rumo e é convergente com a prática direcionada às metas que conduzem ao crescimento.

Com certeza, o desejo de mudar a educação de Pernambuco, no sentido de mais qualidade refletida nos indicadores é não só da gestão pública mas também de todos os profissionais da educação. Então, maior investimento no setor e no professor pode aproximar os resultados (e até ultrapassá-las) das metas estabelecidas pelo governo federal. O secretário de Educação Danilo Cabral expressou suas ideias no *Informativo Educação nº 08* (2008, p. 3):

A idéia é assegurar, por meio de uma política de Estado, uma educação pública de qualidade e para isso precisamos do empenho de todos, sobretudo dos profissionais que estão na ponta, nas escolas, acompanhando os estudantes.

Isso sugere que as escolas que não obtiverem um resultado satisfatório definido nos seus projetos pedagógicos receberão apoio da Secretaria de Educação, a qual coordenará os planos de trabalho definidos pela própria escola e, depois, procederá à avaliação de todo o trabalho.

Na verdade, a meta é bem ousada para quem amargou mau resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2005) da 5ª à 8ª série e o terceiro pior resultado do país no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O Estado, convém

lembrar, ainda permanece com taxa de distorção idade-série e índice de analfabetismo maior que a média nacional.

O Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) anualmente vai diagnosticar o desempenho das escolas, indicando ações junto à Secretaria da Educação. Para essa secretaria exercer melhor controle, criou-se o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco): combinação dos dois sistemas de avaliação. Esse índice tornou-se, nas escolas estaduais, o indicador de referência para o governo. Segundo a secretária executiva de gestão da Secretária de Educação (SEDUC) Margareth Zapoli, o 14º salário será pago, logo após a apuração dos resultados, ou seja, o benefício será estendido a todos os funcionários da escola. Espera-se, portanto, a redução na distorção idade-série, além da obtenção dos melhores resultados de aprovação e da redução do abandono escolar.

No último IDEB, em 2005, Pernambuco tirou nota 3,1, e a meta do MEC para 2009 foi de 3,5; mas o Estado pretendia atingir 4,2. Já de 5ª à 8ª série, Pernambuco pretendia ultrapassar os 2,6 fixados pelo MEC. No ensino médio, o Estado tirou 2,7, e o MEC fixou 2,8 para 2009.

Além disso, mais projetos passaram a fazer parte das metas de governo. Segundo o *Informativo Educação nº 13* (2008), no projeto **Professor conectado**, cada professor ganhará um *notebook* – investimento de R\$ 60 milhões, com o custo unitário de R\$ 2.300,00. Nas **escolas de referência em ensino médio**, o governo propôs a criação de mais 52, das quais 15 unidades em regime integral e 37 em regime semi-integral. Já existem 51 unidades com jornada ampliada de estudo. A intenção era oferecer 24 mil vagas. Na verdade, até 2009 já eram 160 escolas de referência em ensino médio distribuídas na área metropolitana de Recife, zona do agreste, da mata e do sertão pernambucano. **Pé no futuro** propôs um reforço escolar aos estudantes da rede estadual, no sentido de qualificá-los para o vestibular e para inserção no mundo do trabalho, sobretudo, quando muitos investimentos estão chegando no Estado. Cada estudante receberá uma bolsa de R\$ 50,00 e as aulas serão ministradas em horário diferenciado do de sua jornada escolar. Com o projeto **Bônus de desempenho educacional**, será pago um bônus a todos os funcionários lotados em escolas. O governo já tem os recursos destinados para esse fim.

Enquanto isso, o Ministério da Educação afirmava que abriria 274 mil vagas no país até 2010, com políticas voltadas para construção de escolas técnicas. Pernambuco seria contemplado com cinco novas escolas técnicas: em 2008, em Afogados da Ingazeira e ou Garanhuns; em 2009, em Caruaru e Salgueiro; em 2010, em Ouricuri.

Nas palavras do ministro da Educação Fernando Haddad (2007), o novo modelo pedagógico de escolas técnicas estaduais e federais e os futuros institutos federais de educação ciência e tecnologia vão romper com o preconceito contra as escolas profissionalizantes: “Vamos abrir um novo tronco de desenvolvimento individual que não pode se restringir à educação superior; tem que contar também com a educação profissional e tecnológica”. – disse o ministro. Com o novo modelo, pretende-se melhorar a educação no país, dando-se acesso às humanidades, à filosofia e à sociologia, e estimular, nos alunos, a capacidade de produzir ciência. Além da formação específica, deseja-se formar cidadãos úteis à sociedade.

Outro modelo emergente destinado aos jovens são os projetos cujas metodologias voltadas à modernidade, ao empreendedorismo com parceiros empresariais privados apostam numa educação de qualidade para o país, ou seja, metodologias inovadoras com foco em mídia-educação e empreendedorismo.

Não podemos deixar de citar também os **centros de ensino experimental** – proposta pedagógica e de gestão inovadoras voltada a alunos pobres do estado de Pernambuco, a qual vem demonstrando muito sucesso na sua execução, em razão da satisfação dos pais, da sociedade e do incentivo ao protagonismo juvenil. Quanto à gestão inovadora, aprofundaremos o assunto no capítulo 4 desta tese. Com relação ainda aos centros experimentais, após avaliação criteriosa nos seus relatórios e nos resultados, o governo do Estado por meio de portaria, transformou-os em escolas de referência do ensino médio – questão a ser tratada posteriormente.

Assim, todos os cenários que aqui expomos em relação à trajetória histórica do ensino médio vêm demarcando contextos e percalços na educação brasileira. Além do mais, os estudos apontam que a cultura sempre esteve entrecruzando todas as fases, porém, em alguns momentos, não foi utilizada para implementar as políticas educacionais. E mais: os jovens estiveram à margem das diretrizes curriculares nacionais por vários anos, por conseguinte o ensino médio sobreviveu a reboque do ensino fundamental. Na atualidade, porém, já se vislumbra a atenção aos jovens quando se valoriza, por exemplo, a cultura juvenil, que também é preocupação de algumas agências internacionais.

Defendemos, portanto, que a cultura juvenil seja adotada no ensino médio, na tentativa de corrigir as distorções idade-série, a falta de identidade desse nível de ensino, para que os jovens continuem aprendendo na vida, de modo a fornecer o exercício de cidadania plena e o prosseguimento dos estudos.

3.7 Síntese

Entender a problemática que envolve o ensino médio no Brasil, sem identidade própria, nos remete à abordagem histórica em que se configuram as velhas e novas mudanças paradigmáticas. Por muitos anos, ele ficou a reboque do ensino fundamental, haja vista que as políticas públicas não o contemplavam com prioridade, em razão dos grandes investimentos financeiros serem destinados ao ensino fundamental, considerado pela *Constituição brasileira* obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. Ademais, o ensino médio, sem o caráter de obrigatoriedade, corresponde à terminalidade da educação básica, de responsabilidade do Estado.

Isso vem comprometendo, na maioria das escolas públicas, a qualidade da educação no tocante à formação dos jovens que cursam o ensino médio sem prioridade para os aspectos da cultura juvenil.

Ressaltamos que a maioria das escolas públicas segue uma proposta centrada na pedagogia dos conteúdos, ou seja, não valorizam as vozes e a individualidade dos estudantes, as quais parecem engessadas no paradigma fabril. As atuais escolas de referência, antigos centros experimentais de ensino, valorizam essas vozes; trabalham com proposta pedagógica inovadora. Acreditando-se que a cultura juvenil é o alicerce da pedagogia de projetos, nas referidas instituições os alunos assumem o papel de protagonista, sugerem temas para serem trabalhados em sala de aula, participam de atividades culturais e recreativas, traçam planos e metas, inclusive elaboram projetos de cunho pessoal, aprendem empreendedorismo, aprendem a preservar o patrimônio e são coautores no desenvolvimento intelectual em suas histórias de vida.

Para a nova configuração do ensino médio, a partir da década de 1990, a legislação educacional, em especial a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96*, e as políticas públicas nacionais, começaram a se preocupar com a educação dos jovens e a desenvolver programas de valorização para essa clientela, que também passou a ser vista pelos organismos internacionais como grande contingente fora do mercado de trabalho e com baixa qualificação profissional. Assim, o Ministério de Educação começou a instituir, por meio de instrumentos de avaliação, acompanhamento mais efetivo nas escolas do ensino médio em todo o país, o que revelou resultados desastrosos referentes à qualidade comparados aos de outros países.

Tanto o Ministério da Educação quanto o governo do Estado vêm trabalhando com propostas pedagógicas que visam à inovação em algumas escolas de referência, porém as

demais permanecem com tratamento e políticas conservadores. Os investimentos começaram aparecer para o ensino médio, mas, ainda, há muito por fazer, para que nossa educação atinja melhores índices de qualidade básica.

Nesse arcabouço teórico, os resultados de pesquisa da UNESCO (2007) reforçam que a cultura, a globalização e a força local diminuem o processo de exclusão. No entanto, tal preocupação com a formação cultural dos jovens não diminui a violência e o desemprego entre os jovens. De fato, na nossa sociedade, morrem mais alunos pobres, os quais, considerados grupos de risco, são mais vulneráveis devido à ociosidade e à ausência de políticas claras. Em Pernambuco, apesar do aumento da violência, do desemprego etc., as escolas têm exercido papel importante, trazendo marca indelével no tocante a cultura.

CAPÍTULO 4 – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

Pretendemos neste capítulo descrever e discutir a inovação pedagógica no sentido mais amplo de inovação, procurando apreender a sua função e significado na prática pedagógica da escola. Três partes compõem a estrutura do capítulo: a primeira centra-se na discussão teórico-contextual sobre a inovação, analisa as diversas concepções, enfatizando a relação entre a crise paradigmática do conhecimento, a cultura e a inovação; a segunda trata especificamente da inovação pedagógica no âmbito da escola; por fim, a terceira parte traz à lume algumas experiências pedagógicas consideradas inovadoras, porque vêm contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio. Destacamos, ainda, a experiência do Ginásio Pernambucano, foco de nossa investigação.

Duas questões centrais conduziram a nossa análise: o que significa inovar no contexto atual da globalização da crise paradigmática do conhecimento? O que caracteriza uma prática inovadora na escola pública de ensino médio, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino?

4.1 Inovação: conceito e características

Etimologicamente, a palavra **inovação** provém do termo latino *innovatio*, que se refere a uma ideia, método ou objeto, ou seja, um ato de criação. Sabemos que os conceitos se vão modificando em conformidade com o tempo e cada contexto histórico. Daí os vários conceitos sobre inovação. No contexto atual, essa palavra é entendida como competitividade ou associada a novos empreendimentos nas invenções, na exploração econômica, no processo de técnicas, no desenvolvimento de gestão de pessoas e a processos quer tecnológicos, administrativos, financeiros, quer na prestação de serviços.

No campo educacional, pode ser entendida como ato ou efeito de melhoria da prática pedagógica; um modo diferente de fazer e de conceber tal prática no espaço pedagógico da escola e na dinâmica da sala de aula, onde os atores (professores e alunos) contracenam, dividem responsabilidades, empreendem suas ideias e complementam-se no processo ensino-aprendizagem. De fato, a inovação representa uma busca consciente e intencional de oportunidades e de significados que podem ocorrer dentro e fora da escola e, por que não dizer?, no espaço da sala de aula, local onde acontecem os elementos fundantes da prática pedagógica.

Assim, entendemos que inovar é um movimento de busca constante e de vários significados situados em determinado espaço/tempo que atendam aos interesses de professores e alunos. Esse ato de produzir efeitos representa, em última instância, quebra de paradigmas. Na verdade, substituir a prática que não vem dando certo por outra recheada de significados representa nova forma de conceber, praticar, refletir e de compreender os destinos dos indivíduos.

No âmbito dessa discussão teórica, nas diversas abordagens, perpassa a ideia de que inovar é criar, rompendo com o velho. Existem, pois, palavras-chave no ato de inovar: ruptura, criação e transformação, as quais adquirem diferentes conotações, conforme a abordagem utilizada pelo autor. Ademais, como já salientamos, as palavras vão adquirindo outros significados, porque a construção dos conceitos é uma produção histórica em que entram em jogo circunstâncias contextuais. De acordo com Fino (2003), só há inovação pedagógica, quando existe ruptura com o velho paradigma fabril – no sentido que Khun (1962) atribui à expressão **ruptura paradigmática** – e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem os professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contrarie os pressupostos essenciais do paradigma fabril.

Verifica-se, na discussão sobre inovação, que a noção de paradigma tem sido utilizada segundo diferentes critérios e acepções, mas todos convergem mais ou menos para entendê-lo como guia na elaboração de conceitos, teoria e modelos. Na verdade, um paradigma expressa determinada concepção teórica e modo de agir, definindo uma postura de interpretar a realidade. Para tanto, trazemos a contribuição baseada no pensamento freiriano e vygotskiano, caracterizando os paradigmas conservador e inovador por meio das tabelas 2 e 3. (grifo nosso).

Conhecimento	Transmissor e aplicação
Currículo	Fragmentação disciplinar
Papel do professor	Transmissor do conhecimento
Interpretação da realidade	Não considera a cultura local como elemento constituinte do conhecimento
Aluno	Receptor
Reformas educacionais	Provocaram mudanças quantitativas
Novas tecnologias da comunicação e informação	Ferramenta
Cultura	Entendida como erudição

Tabela 2 – Tema: características do paradigma conservador

Conhecimento	Construído cotidianamente pelos atores
Currículo	Favorece a interdisciplinaridade
Papel do professor	Mediador/facilitador
Interpretação da realidade	A cultura local é elemento constituinte do conhecimento
Aluno	Protagonista
Reformas educacionais	Provocam mudanças qualitativas
Novas tecnologias da comunicação e Informação	Possibilidade de inovar o conhecimento
Cultura	Modos de vida

Tabela 3 – Características do paradigma inovador

O problema nos parece estar na identificação do paradigma novo, aquele que rompe com as amarras do anterior, impondo inovação no agir e no pensar. Entretanto, tal processo não pode acontecer sem considerar o contexto histórico em que estão inseridos os atores. O ponto de partida é se observarem os fatos concretos, tal como se apresentam no cotidiano do senso comum; daí tentar-se compreendê-lo nas suas múltiplas determinações, ou seja, situá-lo no tempo e no espaço. Isso nos leva, de imediato, a entender a inovação pedagógica como fenômeno condicionado a variáveis – fatores internos que não podem ser compreendidos apenas no âmbito da experiência em si. Na verdade, qualquer ação inovadora que represente qualitativamente o fazer pedagógico criativo, quer na sala de aula, quer na escola, sofre influência de fatores mais amplos, como as estruturas política, social e cultural e, sobretudo, a forma de organização do sistema educacional.

Considerando que as mudanças qualitativas significam inovação, Khun (1962) coloca a questão de ruptura, que, na sua visão, determina o fazer diferente, nada de seguir a prática tradicional. Na mesma linha de pensamento – ruptura paradigmática –, Toffler (1970) e Gimeno Sacristán (1985) explicam: sejam os locais presenciais ou virtuais, aprendizes e professores movem-se, complementam-se, inter-relacionam-se como sujeitos de mudança; assumem, dessa maneira, autonomia criativa no ato de aprender e ensinar, na concepção de novos contextos de aprendizagem.

Em tais contextos de aprendizagem, segundo Seymour Papert (1993), o professor construcionista deve provocar os aprendizes a se moverem cognitivamente, para aprender, pensando, ou seja, o foco deve ser o aluno, que atua na condição de coadjuvante, enquanto o professor desempenha o papel de agente animador e facilitador do processo. Admitindo-se a inovação nessa perspectiva, acreditamos ser imprescindível a participação de todos os integrantes da escola tanto na elaboração da proposta pedagógica quanto na efetivação do

projeto político-pedagógico; o perfeito envolvimento e a corresponsabilidade de todos, de modo a inibir a resistência de muitos, a fim transformá-la em ambiente propício à inovação para o sucesso de todos e a qualidade da educação.

Na verdade, na atualidade, espera-se da escola ação inovadora na forma de conceber e concretizar a prática pedagógica com autonomia e protagonismo na qual alunos e professores tenham a ousadia de romper com o velho paradigma e assumir o paradigma inovador – em que se valoriza o currículo interdisciplinar; as vozes dos atores são ouvidas; o conhecimento é mediado; a cultura é ressaltada como qualidade de vida e a escola cria e recria novos momentos e espaços de aprendizagens auxiliados pelas novas tecnologias de comunicação e informação como elemento facilitador para a inovação pedagógica com os olhos no futuro.

Com respeito à inovação pedagógica, Fino (2006, p. 14) chama a atenção para o fato de que

Inovar (...) não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição [ou para a sala de aula] à beira de um declínio . Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção ao passado.

Reforçando tal argumento e ampliando o debate, trazemos a contribuição de Cardoso (2005, p. 1-2), que concorda com Fino:

[...] uma inovação não é uma mudança qualquer. Ela é intencional (...) e conscientemente assumida, visando à melhoria educativa (...) a inovação implica uma ruptura com a situação do momento (...), pois inovar faz trazer a realidade algo efetivamente novo.

Conforme se percebe, na ótica da mencionada autora, a inovação pedagógica sempre é algo novo, algo por desvelar-se; implica, portanto, ruptura com (mesmo temporária e parcial) com a situação vigente: “inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efectivamente ‘novo’ [...] exige esforço deliberado e conscientemente assumido; tenciona melhorar a prática educativa.” (CARDOSO, 2005, p. 1-2). Então, romper com a forma tradicional de se conduzir a prática pedagógica, não só na sala de aula como também na escola, pode-se considerar ação inovadora, mas provida de certa racionalidade, de intenção e disposição para mudar.

4.1.1 A inovação com prática educativa: diálogo e reflexões

Reconhecer a inovação como nova forma de conceber e praticar a atividade pedagógica nos proporciona profunda reflexão. Na verdade, nem toda mudança que ocorre na escola é inovação; ademais, inovar a prática pedagógica requer mudança de postura, conforme mostramos na seção anterior, dos atores envolvidos no processo, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula. Assim, a inovação no sentido de renovar ou transformar a prática pedagógica dos professores e a maneira de estruturar a escola reforçam o entendimento de que ela é sinônimo de qualidade social e de melhoria da educação.

Sabemos que mudanças formais das práticas educativas em geral têm origem político-governamental de qualquer nível, ou seja, exterior às escolas; mas as inovações quase sempre são geradas na base (escolas, grupos, movimentos, associações profissionais, professores como pessoas individuais), com atitude que parte do nível de consciência e de competência das pessoas, aliadas ao desejo de criar e oportunizar novos horizontes, de contribuir com melhor qualidade da educação.

Para se reformar ou inovar a escola – inclusive a sala de aula –, caberá à própria escola como um todo discutir e encontrar novos caminhos, limites e possibilidades para sua prática educacional. Esse olhar de dentro para fora provocará nova concepção e atitudes dos seus atores (professores e alunos) cujas posturas e técnicas inovadoras deverão apresentar qualidade significativa para os alunos. A propósito, alguns autores, como González e Escudero (1987, p.16), distinguem

“Reforma e inovação” de acordo com o grau de amplitude e profundidade da mudança, observando: poderíamos falar de reformas para referir mudanças mais estruturais, e de inovação para designar mudanças mais internas e qualitativas dentro do sistema educativo.

As dimensões do ato pedagógico inovador fundamentam-se em atitude ético-moral para a vida dos alunos, o que requer compromisso dos principais indivíduos envolvidos no processo de observação das mudanças seja de forma estrutural, seja de conteúdos, em benefício da melhoria da educação de qualidade. Já na lógica freiriana, inovar é, em última instância, uma forma de conceber e entender a educação e as atividades do ensino; em outras palavras, fazer as coisas melhores significa libertar o indivíduo das amarras e da discriminação social e ideológica. Segundo o próprio Freire (1987, p.14, 122-123), a liberdade entre os homens não se dá sem o conflito, sem a problematização:

[...] O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual [...]. Diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...]. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos [...], podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Afinal, o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”; em vez disso, educadores e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo, isso porque a ausência do diálogo faz os alunos não encontrarem significados nas coisas ensinadas pelo professores e perderem, por consequência, o interesse pelo mundo imaginário, pela busca do encantamento. O diálogo entre professores e alunos, por sua vez, alimenta o clima de parcerias e questionamentos, de problematização do mundo e de si próprios. Essas ações naturais favorecerão o conhecimento crítico e a construção da autonomia dos jovens. Para Freire, a educação orientada pelo diálogo visa, em princípio à formação das pessoas no sentido de desenvolverem sua criatividade e poderem ler o mundo e a própria vida como sujeitos éticos: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” Freire (1987). Em tal diálogo apontado por Freire, configuram-se dois aspectos importantes dessa pedagogia: a criatividade e a crítica, que são peculiares à inovação. A questão ligada à criatividade está mais bem explicitada na seção adiante sobre inovação e criatividade.

Em tal processo, os alunos interferem no andamento do trabalho pedagógico, negociando significados que se dão em sala de aula, pois a mente humana se constitui e se realiza na cultura humana – no caso de jovens, na cultura juvenil. Já sabemos que o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos é inseparável dos processos sociais, que progressivamente aqueles interiorizam, como bem nos lembra Vigotsky, citado no capítulo 1, em que discutimos internalização, mediação e zona de desenvolvimento proximal na sala de aula inovadora. De fato, Vigotsky (1984) discorre sobre o desenvolvimento cultural da criança e busca articular aspectos que ele considerava separados na psicologia da época: comportamento, personalidade, vontade, consciência. Em toda sua teoria, ele destaca aspectos da dimensão da inovação: “O homem domina os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade [...]. Ele busca os fundamentos dessa formação nas relações sociais”. (VIGOTSKY, 1984).

Notadamente, seja por meio da experiência física ou da comunicação intersubjetiva, os significados se constroem dentro do contexto cultural que oferece os recursos materiais e simbólicos, os instrumentos técnicos, as estratégias ou habilidades e os valores ou costumes

que singularizam e legitimam o valor das interpretações e práticas individuais. Esse diálogo se configura na concepção de formação do homem. O nível de consciência entre os homens ocorre quando o indivíduo supera o senso comum, domina o contexto teórico e aplica o conhecimento ao contexto socioeconômico e político. Assim, ele se transforma em agente coletivo, porque tem consciência social.

Na verdade, o nível de consciência dos homens, ao superar o estágio subjetivista promovem “degraus” na construção do protagonismo e da emancipação popular e não pode ser pensada isoladamente, mas de forma integrada, totalizante. Assim, ela nos permite olhar a vida e as potencialidades humanas em todas as suas dimensões.

Tudo isso se viabilizará se os saberes trazidos pelos alunos tiverem significados e articulação com os conteúdos curriculares trabalhados na escola, o que poderá prover acesso a novos conhecimentos, alcançando a curiosidade epistemológica.

Nesse sentido, a prática inovadora em que professores e alunos assumem um diálogo genuinamente como parceiros favorece a relação de busca com maior satisfação, prazer e alegria. Mas a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica precisa fazer-se acompanhar de tomada de consciência da dominação, mesmo que a realidade objetivamente não se modifique. Implica desideologização e assunção de nova consciência social: o ser no mundo. Convém considerarmos que a nossa relação mundo-pessoas acontece na objetividade com que, dialeticamente, o nosso papel não deve ser apenas de contestação, e sim de interação como sujeito da realidade concreta.

De fato, compreendemos que nessa dialeticidade e interação do sujeito no mundo com os outros, como bem nos lembra Freire (1997, p. 85-86), “No mundo da história, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar”. Na verdade, está posta no mundo uma constatação. Tudo nos leva a supor que o conhecimento sobre as grandes questões da natureza remete-nos a um estágio de sobrevivência. Embora não tenhamos no mundo físico o poder de decisão de evitar as catástrofes, talvez minimizemos o sofrimento à luz da nossa intervenção. Uma vez constatado o nosso poder de discernimento, tornamo-nos capazes de intervir na realidade mesmo diante de toda a complexidade da ação de novos saberes; não nos cabe uma passividade ou neutralidade sobre a realidade indesejável que se configura diante de nossos olhos. Freire (1997, p. 86) chama a atenção para a convicção de que a mudança é possível:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A

acomodação em mim é apenas caminho para inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

Nesse sentido, estudar não deve significar um ato descomprometido, como os grandes acontecimentos que ocorrem no mundo. Este mundo somos nós mesmos. Assim, o sentido de tal atividade se tornará possível se melhorar a vida das pessoas. Então, intervir na realidade significa compreender o futuro como expressão do sujeito cognoscente; mantê-lo vivo diante da postura revolucionária de se sobrepor às injustiças engajadas num processo de transformação social. O empenho na busca da quebra de paradigmas torna possível anunciar uma mudança, saindo da inflexão para a crítica e da ingenuidade para atitude revolucionária.

No bojo de tal problemática, Freire (1997, p. 88) anuncia que a inovação é possível:

A mudança do mundo implica na dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua separação, no fundo, o nosso sonho. É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

O compromisso social com as maiorias – principalmente com os jovens, que constituem clientela vulnerável e fácil de aceitar a política assistencialista do bom moço, a qual mantém oprimida a consciência, ofuscando-lhe a visão de futuro – obriga os educadores a serem mais competentes, sem perder de vista a eficácia do trabalho como orientadores da cidadania, expondo sempre que mudar é difícil, mas é possível. Então, é imprescindível o uso adequado de estratégias didáticas vinculadas ao conhecimento escolar e às aprendizagens externas interligadas à escolaridade. Logo, ressignificar a prática docente em perspectiva inovadora implica identificar a necessidade de mudança e suas possibilidades. (FREIRE, 1992).

Toda pedagogia freiriana aproxima as dimensões afetiva, cultural, ética, estética, política e pedagógica da educação – um processo resultante da prática consciente dos seres humanos na realidade objetiva que, por sua vez, os condiciona. Nesse olhar, vislumbrando o amanhã mais feliz, com fraternidade e justiça social, diz o cantor Gonzaguinha (1982):

O que é o que é? [...] eu fico com a pureza da resposta das crianças: é a vida! É bonita e é bonita! Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz. Ah, meu Deus! Eu sei e, a vida devia ser bem melhor e será? Mas isso não impede que eu repita: É bonita, é bonita e é bonita! Símbora povo.

Portanto, vislumbrando o amanhã com possibilidade de mudança de paradigmas das escolas e dos homens, convém inovar pedagogicamente, aproximando alunos e professores numa ação parceira e coletiva na sala de aula.

4.1.2 A escola: palco de mudança e inovação

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, busca-se no contexto da sala de aula, promover a integração de estratégias no âmbito de todo o processo pedagógico; iniciativas de tomadas de decisões. Isso significa retomar a autonomia e cooperação entre professores e alunos, de modo a favorecerem ações pedagógicas que implementem saberes necessários na decisão de cada projeto de mudança, inclusive projeto de vida. 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.

Ademais, descentralizar a política de tomada de decisões, atribuindo maior autonomia aos professores, favorece a escola tornar-se promotora de inovação, porque, ao implementar estratégias com eixo de inovação e integrar as propostas pedagógicas, funciona melhor do que se seguisse imposição oriunda dos sistemas centrais de ensino ou órgão responsável pelas Secretarias de Educação e Cultura das unidades federativas da República do Brasil orientados pelo Ministério de Educação e Cultura. 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.

De fato, na crença de redescobrir os contextos de tornar a inovação uma ponte de melhoria para a ação educativa, a escola incentiva a capacitação para o desempenho profissional dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a promover novos saberes. Nesse sentido, Escudero e López (1992) entendem que “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.

4.2 Como se Configura Hoje a Mudança e a Inovação Pedagógica nas Escolas?

A mudança, talvez possamos entendê-la, nos nossos dias, como situação transitável, passagem de um estado a outro. Ela pode promover avanço ou distanciamento do que se pretende melhorar ou inovar nas escolas. Já inovação pedagógica refere-se ao modo de conceber e praticar o processo educacional, ou seja, nesse conceito entram as condições criadas para atenderem às necessidades emergentes. Entretanto, para acontecer uma ou outra nas escolas, não se escapa das questões políticas e ideológicas. Em outras palavras, promover mudança de forma estrutural exige arcabouço político, regimentação ou regulação, sem ferir as diretrizes educacionais. Mesmo assim, isso não garante inovação.

É verdade que as influências externas contribuem para melhorar o desempenho das escolas, no sentido de que nos conduzam à reflexão para ousar nossa forma de pensar e conceber a melhoria da educação. Ao lado disso, na atualidade, dá-se ênfase a atribuir certa autonomia aos atores da escola, para desenvolverem competências, numa ação protagonista de assumir resultados da educação e de corresponsabilidade como agentes de mudança e de inovação. Esses atores, por sua vez, quando propuserem inovar, terão como ápice a manifestação de suas expectativas em dado momento ou contexto da escola. Segundo Bolívar (2003, p.10), “A inovação realiza-se não nos textos oficiais, mas no terreno, nas escolas e nas aulas. Os professores, de facto, não costumam esperar que cheguem as reformas para mudar as suas práticas”.

Para se inovar, não é necessário apenas o aparato oficial, até porque isso não significa inovação, às vezes se trata de imposição dentro de uma reforma ou mudança no âmbito educacional. A verdade é que, quando o professor/participante acredita na proposta pedagógica da escola, sente-se motivado para dinamizá-la e intervir na sua própria prática profissional. Nesse momento, pode ocorrer a inovação em virtude da mudança de postura, que vai forjando-se no âmbito da prática pedagógica, como lembra o grande educador brasileiro Paulo Freire: ação-reflexão-ação. Agindo assim, o professor rompe com a prática tradicional enraizada em muitas de nossas escolas e passa a adotar outra capaz de transformar o sentido político, ético e pedagógico também de outros agentes que participam da vida institucional.

4.2.1 Quando uma proposta é inovadora na escola?

Para Bolívar (2003) e Freire (1968), a proposta é inovadora, quando nasce da própria escola, ou seja, construída por todos os seus segmentos e rompe com a estrutura existente. Tal ruptura é que provoca mudanças na organização escolar.

Considerando que inovação afeta profundamente o modo de conceber e de praticar dos seus atores e que a qualidade indica perspectiva de melhoria na educação dos alunos, ousamos detalhar, num quadro, os aspectos que evidenciam o caráter inovador.

PROPOSTA INOVADORA	CARACTERÍSTICAS
1. Comunicação adequada de todos os segmentos da escola	Planejar ações e vivenciá-las conjuntamente.
2. A interdisciplinaridade é peça-chave para a inovação.	Trabalho coletivo e responsabilidade de todos pela execução da proposta pedagógica.
3. O sentido da inovação deve estar claro para seus atores.	As informações devem ser claras e precisas.
4. Interpretar as dificuldades entendidas como inovação.	Vencer os obstáculos de maneira positiva.
5. As práticas dos professores, dos gestores e dos alunos devem estar articuladas à proposta pedagógica da escola.	Incorporar na prática desses atores educacionais as iniciativas, o projeto cultural e interdisciplinar que surgirem no âmbito da sala de aula e da escola.
6. A inovação deve fazer parte do currículo escolar.	Proceder continuamente à incorporação de novas ações e tecnologias ao currículo escolar.
7. A inovação estabelece vínculos, obrigações, relações de poder.	Não criar burocracia excessiva. Os diferentes papéis expressam flexibilidade.
8. A inovação provoca rompimento de paradigmas, implica revisão constante.	Questiona todo o sistema, a prática da escola, prática do professor e dos alunos.

Tabela 4 – Demonstra aspectos de uma proposta inovadora

Convém lembrar aqui que a inclusão de novas áreas de aprendizagem introduzidas no currículo, por exemplo, o uso de técnicas, educação para a paz, para o consumo, meio ambiente, dentre outras, enfatiza a adoção de práticas alternativas já existentes em algumas escolas, mas a inovação nas escolas não se restringe às mudanças curriculares, à revitalização do processo de ensino-aprendizagem nem à autonomia criativa das pessoas envolvidas mais próximas. Segundo González e Escudero (1987), ela implica uma série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes. Tais mecanismos e processos,

por sua vez, explicitam as dinâmicas com pretensão de alterar concepções, metas, ideias, conteúdos e práticas escolares em diversas direções, construindo ou reconstruindo, em relação à proposta atual.

Nesse sentido, a inovação constitui-se em processo complexo que deve ser interpretado e avaliado constantemente na escola, em ação enriquecedora das pessoas. Daí, conforme os mesmos autores, sua característica multidimensional.

4.3 Inovação Pedagógica no Brasil

A década de 1960 representou um marco da inovação no campo educacional, com maior intensidade no ensino secundário (atualmente ensino médio). No entanto, a década de 1920 também se constituiu em momento de inovação, quando a educação foi considerada, pela primeira vez, um problema social, bem como aconteceram as grandes reformas do ensino primário por educadores na maioria dos Estados brasileiros.

As ideias de Ribeiro e Warde (1995, p. 211), analisando o contexto histórico da inovação educacional no Brasil, derivam do pressuposto de que a educação, em qualquer de seus aspectos, só ganha significação quando examinada como parte do processo histórico social. De acordo com os mesmos autores,

No que diz respeito às experiências chamadas inovadoras, desencadeadas mais intensamente na década de 60, especificamente as que atingiram o ensino secundário, é evidente que surgiram de uma constatação por parte de educadores e/ou políticos, do quanto era insatisfatória a educação praticada então. Ora, é também evidente que o âmbito do que foi caracterizado como insatisfatório bem como o fato de terem acontecido aquelas experiências, na época e na forma que aconteceram têm sua razão de ser inscrita no contexto histórico brasileiro. Por isso, a explicitação de suas possibilidades teóricas-práticas assim como de suas limitações, escapam ao tratamento estritamente pedagógico.

Entretanto, mudanças, reformas e inovação sempre estiveram presentes na estrutura da escola: de um lado, o caráter elitista de base conservadora; de outro, a luta pelo espaço democrático do acesso popular à escola pública. Nesse processo, a cultura articula as experiências de caráter inovador e vai tecendo as redes de significados no momento em que os homens se comunicam, interpretam o mundo, evoluem, analisam e comentam situações para a vida, sobre si e os outros.

4.4 Experiências Inovadoras no Ensino Médio

Como mencionamos anteriormente, para que haja inovação, torna-se necessário substituir o velho paradigma por outro capaz de atender aos significados dos atores (professores e alunos) dentro e fora da sala de aula, criando e recriando novas ações da prática pedagógica. A análise que nos propomos aqui diz respeito às experiências que inovaram, ou seja, as de dimensão cultural dos alunos como elemento estruturante do conhecimento.

Na esteira dessa argumentação, uma pesquisa realizada sobre os jovens do ensino médio e suas representações sociais (NOVAES, 2001) confirma a percepção que os jovens têm da escola como espaço de sociabilidade significativo em suas vidas. Ela constitui-se no lugar de “fazer amigos e conviver com pessoas”, particularmente para os alunos procedentes de extratos sociais menos favorecidos, que já assumem responsabilidades familiares e profissionais. Na realidade, não dispõem de espaço estrito para o lazer. Onde vivem, na maioria das vezes, não há qualquer equipamento público, programas culturais, bibliotecas, dentre outros, que os ajudem a desenvolver outros tipos de atividades culturais e esportivas.

Na verdade, trabalhar com os jovens implica a necessidade de elaborar proposta pedagógica audaciosa, mudar a estrutura escolar, traçar metas e prioridades e articular ações que valorizem temas ou conteúdos específicos, aplicáveis ao cotidiano deles e capazes de transformar sua realidade específica, garantindo, dessa forma, a plena e efetiva cidadania e a aprendizagem permanente. Sensíveis a essas expectativas, algumas escolas do ensino médio estimulam desenvolvimento de iniciativas em parceria com empresas. Outras apoiam o comportamento proativo dos alunos, que são convidados a apresentar programações, realizar consultas entre pares e os professores, formular critérios de seleção de programas, procurando articular as expectativas dos jovens alunos ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2006)

Por sua vez, em algumas escolas do estado de Pernambuco, também, encontramos projetos articulados entre a escola e a cultura (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2005). Tais experiências, com base em um projeto político-pedagógico construído, coletivamente, pelos atores que contracenam no dia a dia da escola, abrem caminhos possíveis para responder aos diversos questionamentos dos jovens acerca da verdadeira identidade do ensino médio, na qual suas experiências e artefatos da cultura juvenil sejam articulados com o projeto de escola. Enfim, não existe receita pronta, nem modelos devem ser copiados; o que deve ser considerado são as circunstâncias históricas locais, caracterizadas, sobretudo, na perspectiva de “trocas culturais”, de enriquecimento mútuo,

como já discutimos no capítulo 2. O que se deseja é que cada um tenha a ousadia e a utopia de sonhar sonhos possíveis.

Conforme descrevemos anteriormente, a crise paradigmática do século XX nos impulsionou a chegarmos ao século XXI com muitas incertezas, surpresos, até certo ponto assustados, perante os grandes problemas sociais e a inovação pensada como mudança da prática pedagógica do professor. Nesse novo momento desafiador e complexo, as escolas, em especial as de ensino médio, passaram a trabalhar com maior visibilidade, tendo em vista a velocidade da informação no mundo pós-moderno. Ademais, no contexto atual, as grandes mutações socio-históricas e culturais têm confirmado a função e o significado da educação em todos os níveis de ensino. A propósito, Hargreaves (1998, p. 27) destaca o seguinte:

Em muitos sentidos, as escolas continuam a serem instituições modernas (e, em certos casos, até pré-modernas), que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno complexo. À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrônica da escola é cada vez mais evidente.

A verdade é que as constantes transformações sociais que vêm ocorrendo no mundo atual parecem não ter mudado as práticas em diversas escolas; muitas estão operando na pós-modernidade com o pé ainda no passado. O tempo passa e o largo abismo permanece, ou seja, há grande distância entre os conhecimentos produzidos e ensinados nas escolas e aqueles que os jovens necessitam aprender para aplicar na vida.

4.5 Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e a Inovação

Diante do avanço das tecnologias e velocidade das informações, a escola não reúne condições suficientes para garantir continuidade de aprendizagem, porque suas práticas pedagógicas mediadas pelo professor ainda são ineficazes ou inadequadas. Segundo Papert (s/d), “num contexto de pós-modernidade, tudo passa, de facto, a um ritmo avassaladoramente rápido, efêmero e de forma descontínua, fragmentária e incerta, a que escola tem dificuldade de aceder.”

Na verdade, a rapidez das informações não se reflete na prática da escola. Papert (1980) não acreditava que a incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pudesse salvá-la ou reformá-la. Porém admitia a utilização de tais tecnologias a serviço dos aprendizes nas salas de aula e, sobretudo, nos ambientes informais de aprendizagem.

Necessariamente, o uso do computador permitiria mudanças importantes para a construção do conhecimento, como a escrita, a gramática ou a matemática. Nesse sentido, mudança não representa inovação, como também o uso do computador nas escolas não significa inovação.

Por sua vez, Sousa e Fino (2003), ao entenderem “inovação como uma construção na escola de ambientes de aprendizagens”, afirmam que a tecnologia na escola cria possibilidade de inovar o conhecimento, levando o usuário a utilizá-la como ferramenta, para o exercício da cidadania e melhor qualidade de vida. Notadamente, quaisquer tecnologias utilizadas na escola podem ser instrumentos que abrem portas para inovar o conhecimento – inovar no sentido de conceber e praticar seus artefatos pedagógicos, promovendo reflexões conjuntas de aprendizagens significativas entre professores e alunos, que precisam ousar na forma de pensar bem longe, focado no próprio futuro e como agente de transformação social.

Pelo exposto, as tecnologias, como computadores, Internet, não garantem a inovação pedagógica, mas sua utilização como instrumentos ou recursos pedagógicos ou tecnológicos facilita a aprendizagem. Mediados pelos professores, tais instrumentos ajudam a ampliar as concepções dos agentes pedagógicos, a ensinar e aprender coisas, assuntos, temas, situações, conteúdos. A propósito, Vygotsky, que viveu muito antes do surgimento das novas tecnologias da informação já defendia o uso da técnica como instrumento da comunicação.

O legado de Vigotsky às tecnologias da contemporaneidade constitui uma forma histórica, social, cultural para o homem, porque o diálogo fortalece a comunicação com esses instrumentos culturais. Ele entendia que a relação do sujeito com o conhecimento não é direta, mas mediada. Em sua teoria, considera-se a mediação instrumento que não pode ser desvinculado da perspectiva do desenvolvimento humano. Como todo o indivíduo é um ser cultural, relaciona-se na sociedade um com o outro e aprende a dominar a natureza, assume o controle da evolução e aprende a utilizar instrumentos. Ao fazê-lo, modifica-se a si mesmo e humaniza-se quando transforma a sua condição de natural para cultural. Nesse sentido, a inovação é um processo de criação – momento construído pelos sujeitos no cotidiano, os quais utilizam as ferramentas como recurso didático dentro e fora da sala de aula ou em outros espaços formadores da escola. Portanto, a verdadeira inovação reside em cada um de nós, e o momento de concebê-la é próprio de cada pessoa e de cada estabelecimento de ensino.

4.6 Inovação Pedagógica e a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano

A análise das experiências alternativas para o ensino médio tem demonstrado, nos planos teórico e prático, que a inovação pedagógica se apresenta como seu eixo norteador. Aqui nos interessa compreender o significado da inovação no processo de formação dos jovens do ensino médio do Ginásio Pernambucano e compreender seu momento atual como **centro de ensino experimental** dentro da política de implementação de uma rede regional de escolas públicas do ensino médio de referência.

As mudanças e a inovação sempre estiveram presentes no Ginásio Pernambucano, de acordo com cada fase histórica de quase dois séculos de existência.

FASES HISTÓRICAS	MUDANÇAS	INOVAÇÃO DO GINÁSIO PERNAMBUCANO
APOGEU	Liceu provincial: escola elitista para burgueses (classe dominante)	Currículo academicista, preparava os grandes nomes para estudar na Europa.
DECADÊNCIA	Acesso também das classes populares às escolas públicas.	Ensino tradicional (científico e clássico), preparação para o vestibular.
RESSURGIMENTO	Revitalização da estrutura física, de gestão e pedagógica.	Inovação em currículo, ensino e gestão (experiências inovadoras).

Tabela 5 – Fases históricas do Ginásio Pernambucano: apogeu, decadência e ressurgimento

Como dissemos anteriormente, focaremos os significados das mudanças que vêm ocorrendo no Ginásio Pernambucano como escola de referência em ensino médio para os jovens pernambucanos, situando a inovação pedagógica na contemporaneidade, fonte de interesse do pesquisador nesta investigação.

O Ginásio Pernambucano foi o primeiro centro de ensino experimental (CEE). Criado em 2004, sua principal finalidade foi oferecer um modelo alternativo de rede de ensino (PROCENTRO, 2006, p. 16) e tornar-se o ponto de partida de uma rede de escolas de referência em ensino médio de Pernambuco. Resultado: em quatro anos, gerou 160 escolas de referência em ensino médio – 60 unidades funcionam em tempo integral (das 07h30min às 17h), diariamente e 100 em regime semi-integral (dois dias em tempo integral e três dias das

7h30min às 12h30min), com direito a lanches e almoço. Elas estão distribuídas em 103 municípios pernambucanos mais o arquipélago Fernando de Noronha. A meta do governo de Pernambuco até 2014 é ampliar a oferta e atingir 300 unidades.

O Ginásio Pernambucano foi reestruturado sobre três pilares: a reforma das instalações físicas, a gestão pedagógica e administrativa e a organização curricular. A reforma das instalações físicas recuperou o prédio colonial às margens do rio Capibaribe. O novo modelo de gestão incorporou a iniciativa privada (pedagogia empresarial) por intermédio da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano. Assim, a estrutura organizacional da gestão do Ginásio Pernambucano integrou diversos agentes: governo do Estado, empresariado e comunidade educacional, aos quais compete planejar, propor, decidir e avaliar as propostas e ações daquela entidade de ensino.

O eixo norteador do modelo pedagógico é o “protagonismo do jovem”, entendido como a capacidade de discernir e tomar decisões (PROCENTRO, 2006, p. 28). A ênfase nessa abordagem considera a interdisciplinaridade como eixo estruturador do currículo e a pedagogia de projetos, na qual os alunos elaboram seus projetos de vida e de negócios com o auxílio de consultores de empresas, aprendem a empreender suas ideias, montam uma microempresa e trabalham projetos culturais.

Nas práticas pedagógicas, trabalham-se temas de interesse dos alunos. Tais temas são inseridos nos planos de ensino dos professores das diversas disciplinas, de modo que se articulem de forma interdisciplinar. Assim, ganham força na parte diversificada do currículo, que vai desde a orientação de estudos (OE) até acompanhamento pedagógico, psicológico e de consultoria empresarial. No pós-horário, aqueles que desejam submeter-se às provas dos vestibulares das federais recebem todas as orientações dos professores das universidades públicas em regime de parceria acadêmica.

A Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, desde a sua criação, vem conseguindo, na avaliação do Ministério de Educação, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os melhores resultados de desempenho educacional: média 6,0, indicador de qualidade satisfatória em relação aos países desenvolvidos. Na avaliação do estado de Pernambuco, de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), em 2009, superou as expectativas: avançou em 0,3% as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para 2011. Tornou-se, então, centro irradiador para o conjunto da rede física escolar, como meta de expansão de uma política do governo de Pernambuco.

Outro fator destacável reside no desempenho dos alunos. Muitos deles, antes de concluir o curso, estão empregados. Nos vestibulares das universidades públicas, conquistam os primeiros lugares de aprovação. A satisfação dos familiares, da escola, do empresário e da Secretaria de Educação vem ratificar que a inovação, de fato, tem contribuído para melhoria da educação básica no estado de Pernambuco.

Em síntese, podemos afirmar que o redimensionamento da gestão e o modelo pedagógico do Ginásio Pernambucano põem em evidência o brilho de um grupo de escolas públicas do ensino médio que firmaram o compromisso em seu espelho (centro irradiador) para centenas de outras escolas em Pernambuco

No entanto, vale ressaltar algumas questões. Esse modelo pode resultar na apropriação do público pelo privado? O ingresso seletivo de alunos e a capacitação diferenciada dos docentes são procedimentos democráticos? A avaliação também parece questionável: prioriza-se o ponto de partida e os resultados quantitativos, mas se olvida o processo, o caminho percorrido. Sabemos que os aspectos qualitativos da avaliação surgem durante o percurso que leva a determinados resultados. Nesse sentido, concordamos com Mello (NAMO, 1993. p. 123): “o desempenho da escola não pode ser avaliado por um modelo de medidas de ‘entradas e saídas’, porque essas últimas, os resultados, dependem fortemente de processos internos”.

Fazemos questão de deixar claro que não defendemos esses aspectos questionados. Para nós, trata-se de uma proposta diferenciada com relação à maioria das escolas públicas do ensino médio no estado de Pernambuco. Defendemos, sim, que o poder público ofereça e assegure educação de qualidade como direito constitucional inalienável a todos os estudantes, sem interferência ou controle das empresas privadas, que comprometem a autonomia das escolas.

4.7 Inovação Pedagógica e Criatividade

A inovação pode ser entendida como um conjunto de intervenções, decisões, processos, ato criativo com alguma intencionalidade e sistematização, os quais podem modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Introduzi-los na atividade pedagógica, com novas estratégias de ensino e aprendizagem sob nova forma de organização, com novos projetos e programas, resultará na mudança de currículo, na dinamização da escola e da sala de aula. Segundo Carbonell (2002, p. 19),

A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e a melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança.

Na verdade, nem toda mudança representa inovação, mas toda inovação é uma mudança. Assim, o conjunto de novos valores e situações pontuais que envolvem a escola implica mudança na prática, no ato de conceber a magnitude da mudança. Como todo ser humano é dotado de um conjunto de valores, a criatividade faz parte da natureza das pessoas. Assim, inovação e criatividade podem constituir-se em eixos centrais na estrutura pedagógica e em gestão escolar, o que possibilita mudança e melhoria. Fullan (1992, p. 7), junto com Hargreaves, explorou profundamente as complexas relações entre a melhoria da escola e a mudança: “Conseguir a melhoria da escola depende da compreensão do problema que implica a mudança na prática do desenvolvimento das estratégias correspondentes para produzir reformas vantajosas”.

Nesse sentido, inovação e reforma diferem. Ademais, há diferenças no ato de empreender e conceber o que se deseja mudar. As reformas escolares, por exemplo, estão imbricadas e movidas por fatores econômicos e sociais e ligadas aos aspectos mais gerais.

Diante do exposto, os diferentes usos e significados da inovação abrangem um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela ação por meio da cultura, conforme já mencionamos no capítulo 2. Ao produzir bens materiais ou simbólicos, o homem transforma a si e o seu meio. O mistério da criação é fascinante como lembra Ostrower (1987, p. 51):

Em todas as matérias com que o homem lida se fará sentir sua ação simbólica. Em todas linguagens, ao articular uma matéria o homem deixa a sua marca, simboliza e indaga, movido por sua pergunta ulterior, que é pelo sentido de viver.

Todo processo de criação é um ato capaz de representar as tentativas humanas. Os homens criam e recriam, descobrem e articulam os significados sobre si, sobre sua vida, sobre seus valores de viver. Nesse sentido, segundo Ostrower (1987, p. 53), a criatividade, como processo, é a essência natural dos homens de modo espontâneo na qual todo o fazer se torna inovação, porque sua ação está impregnada de significados. Apesar disso, a autora chama a atenção para o fato de que as circunstâncias históricas podem ou não favorecer a plena realização do potencial humano.

Na verdade, criar é mais do que inventar, mais do que produzir algo novo. Tal fenômeno requer amplitude do nível de consciência dos indivíduos que, ao receber a criação,

recriam para si e para os outros aqueles valores não como um artista, mas com a capacidade de ousar na criação, interpretando e concebendo sua ação na arte de pensar, fazer e conceber a inovação. Tudo isso depende, evidentemente, do contexto histórico.

No sentido de trabalhar com a cultura juvenil, os valores criativos que cercam os jovens projetam neles potencialidades para melhor se afirmarem na vida, obter sucesso nos campos profissional e pessoal, enfim, tornarem-se pessoas mais felizes.

A análise desenvolvida neste capítulo demonstrou que inovação se concretiza no âmbito da prática pedagógica, caracterizando nova forma de conceber e praticar a educação dentro das circunstâncias históricas. Ademais, a inovação pedagógica não constitui um processo linear, homogêneo; ao contrário, é permeada de conflitos entre o velho e o novo – este representa aquilo que muda a qualidade da escola pública, significando a universalização do acesso ao conhecimento e à cultura. Assim, a prática torna-se o ponto de partida, o elemento articulador entre o projeto da escola e a sala de aula; oferece-nos maior visibilidade das condições objetivas (determinações mais gerais e as condições subjetivas: o desejo, a consciência e o conhecimento do professor).

No sentido mais amplo, na história da educação brasileira, ocorreram, embora com objetivos diferentes, alguns fatos que representaram inovação, porque, apesar de não terem rompido a estrutura dual de nosso sistema educativo, sobretudo no ensino médio, provocaram mudanças significativas na educação. Em 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação; na década de 1960, o Movimento de Cultura Popular e, nas últimas décadas, todo o conjunto de mudanças provocadas pela crise paradigmática do conhecimento, conforme relatamos antes.

No sentido mais específico, nestas últimas décadas, vêm surgindo experiências inovadoras no âmbito da prática pedagógica, muitas priorizando a cultura como elemento constituinte do conhecimento, valorização da sala de aula e da prática do professor. Todas essas experiências buscam romper com o paradigma conservador no processo de ensino.

A fim de caracterizar melhor as diferenças entre esse paradigma e o inovador, elaboramos as tabelas 2 e 3 citadas anteriormente, baseando-nos no pensamento de Paulo Freire e Vygotsky, autores citados ao longo deste estudo, mesmo conscientes do risco da simplificação. Mas, para fugir da interpretação dicotômica **ou conservador, ou inovador**, recorreremos ao conceito de ambivalência de Chauí (1989) e ao híbrido de Santos (2006), porque ambos explicitam, com maior clareza, o movimento da inovação ocorrida na realidade, que resulta de múltiplas determinações mais gerais (econômica, política, social e cultural) e de fatores específicos (a subjetividade, o desejo, a forma de pensar, de olhar, de sentir e de responder dos atores envolvidos na prática pedagógica inovadora). Assim, ao se apropriar do

conceito antropológico de cultura, incorporando os aspectos do paradigma inovador descrito, anteriormente neste capítulo, a prática pedagógica se caracteriza como inovadora; mas a ruptura de paradigma exige, como nos ensina Freire, competência técnica e compromisso político. Ao lado disso, a perspectiva histórica de analisar rompe, a nosso ver, com a visão linear de tempo. O que importa não é a evolução cronológica na lógica do calendário, mas aqueles fatos históricos que ocorreram em passado remoto e recente, que representaram ruptura e continuidade, mas, de certa forma, sedimentaram as bases para a inovação pedagógica do presente com vistas no futuro.

4.8 Síntese

Para sistematizar a inovação pedagógica, partimos do conceito mais amplo, procurando apreender a função e o significado da inovação na prática pedagógica da escola. Três partes compuseram a estrutura deste capítulo. Na primeira parte, centrada na discussão teórico-contextual sobre a inovação, analisamos as diversas concepções, enfatizando a relação entre a crise paradigmática do conhecimento, a cultura e a inovação. Na segunda parte, tratamos especificamente da inovação pedagógica no âmbito da escola. E, por fim, na terceira parte, trouxemos a lume algumas experiências pedagógicas consideradas inovadoras, porque vêm contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no ensino médio. Destacamos, ainda, a experiência do Ginásio Pernambucano, foco de nossa investigação.

A inovação pedagógica se concretiza como nova forma de conceber e praticar o ato educativo, vinculada às circunstâncias históricas. Assim, não podemos conceber a inovação em si mesma desvinculada do seu entorno sociocultural. Ademais não pode ser entendida como processo linear, mas permeada de conflitos entre o velho e o novo paradigma.

No sentido mais amplo, podemos afirmar que, na história da educação brasileira, ocorreram alguns fatos que representaram inovação, apesar de não terem rompido a estrutura dual do nosso sistema educativo. O certo é que provocaram mudanças significativas, como salientamos ao longo deste trabalho. Entretanto, quanto ao ensino médio, sempre estiveram presentes na estrutura da escola, de um lado, o caráter elitista de base conservadora e, de outro, a luta pelo espaço democrático do acesso popular na escola pública.

Então, convém entender que a inovação implica mudança de postura – processo não linear, complexo, porque depende não apenas do desejo de mudar mas também das condições

objetivas advindas também da nossa herança cultural pela sedimentação de valores, crenças, hábitos e comportamentos, conforme salientamos no capítulo anterior.

Na verdade, de geração a geração, os homens experenciam inovações. Tal renascimento nos impulsiona a inovar pela capacidade intelectual e de absorção que somos capazes de estabelecer no cotidiano de nossas vidas. Não se inova, apenas, pelo desejo, pela ideia de transformar o aspecto existente na sala de aula, e sim pela vontade de mudança da prática pedagógica redesenhada e apoiada pelo aparato teórico e metodológico.

Ficou evidente, no campo educacional, que a inovação não ocorre com a inclusão das novas tecnologias de comunicação e informação na escola e na sala de aula. Concordamos com Sousa & Fino (2003) quando dizem que se trata de ferramentas que criam possibilidade de inovar o conhecimento. Inovar vai muito além, porque exerce sobre os indivíduos a capacidade de pensar, objetivando o futuro com clareza, precisão e coerência.

Na discussão, outras contribuições se somaram à análise sobre inovação pedagógica: Klun (1962); Freire (1968 e 1987); Vigotsky (1984); Toffler (1970); Sacristán (1985); Papert (1980 e 1993); Fino (2006); Cardoso (2005); Hargreaves (1998); González e Escudero (1987); Bolívar (2003); Hernandez (2000); Ribeiro e Warde (1995); Mello (1993); Carbonell (2002); Fullan (1992); Ostrower (1987); Sousa e Fino (2003). Tais autores se entrecruzam em suas teorias, têm visões mediadas pelos valores éticos, morais e socioculturais em suas investigações; eles afinam, com profundidade, seu olhar etnográfico sobre inovação e clarificam seus argumentos, considerando que a inovação pedagógica só ocorre quando existe a quebra de paradigmas com a mudança de postura e de concepção da prática pedagógica do professor, aluno e demais agentes que participam da sala de aula e da vida da escola. Segundo interpretação do pensamento de Paulo Freire, para romper com o paradigma conservador, exigem-se competência técnica e compromisso político.

CAPÍTULO 5 – MODELOS DE EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste capítulo, analisamos alguns modelos de educação no Brasil, numa abordagem histórica, buscando, por um lado, entender suas políticas públicas, por outro, compreender as parcerias com empresas privadas no estado de Pernambuco, a partir da criação e implantação dos centros de ensino experimental, no caso específico Ginásio Pernambucano, que ostenta o modelo alternativo de educação em Escola de Referência para o Ensino Médio, que é uma política pública de Estado.

5.1 Origem e Concepções de Modelos de Educação: ontem e hoje

A palavra modelo, segundo o *Minidicionário da língua portuguesa Aurélio* (2001, p. 467), pode expressar vários significados nas diversas áreas do conhecimento. Na de educação, significa aquilo que serve de referência ou é dado para ser reproduzido. Por exemplo, um modelo educacional de referência foi a estrutura da Grécia, o qual se preocupava com a integridade dos indivíduos, sem perder de vista as referências pessoais, familiares e culturais. Em tal modelo, a educação era ministrada pela família, seguindo a tradição religiosa. Mas também se ensinava a cultura grega por meio de inúmeras atividades coletivas (festivais, banquetes, reuniões). A escola, ainda elitizada, atendia aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou dos comerciantes enriquecidos.

Na verdade, nos tempos mais remotos, quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família conforme a tradição religiosa. Com o advento das *poleis*⁷, começaram a aparecer as primeiras escolas que atendiam à demanda escolarizável.

Com o advento do renascimento, século XIV, na Itália, conhecido como século das luzes, surgiram os dois mais influentes pensadores: João Amós Comenius e Jean Jacques Rousseau, os quais contribuíram para a difusão por toda a Europa, durante os séculos XV e XVI, do passado greco-romano clássico, sobretudo, na arte. O movimento renascentista privilegiou a matemática e as ciências da natureza. Nas artes, desenvolveu várias técnicas, como, por exemplo, a riqueza de detalhes na pintura e na escultura.

⁷ *Poleis*, o modelo das antigas ciudades gregas desde o período arcaico até o clássico, perdeu importância durante o domínio romano. Pelas características, o termo pode ser usado como sinônimo de cidade. As *poleis* definem um modo de vida urbano à base da civilização ocidental. Elas mostraram-se elemento fundamental na constituição da cultura grega, a ponto de se dizer que o homem é um “animal político”.

Outro modelo ou tendência surgida na época foi o humanismo, o qual ampliou, ainda mais, o campo da astronomia, dos estudos de anatomia, algumas teorias etc. Formado pela burguesia, homens letrados e pelo alto clero, o humanismo contribuiu também para mudar as técnicas de ensino, a análise crítica na investigação científica, na Idade Média.

Vários acontecimentos assinalaram o fim da Idade Média e o surgimento da Idade Moderna. Becker (1973, p. 361) nos proporciona uma reflexão desses fatos históricos:

Acontecimentos relevantes que assinalam o advento da Idade Moderna: o Humanismo e o Renascimento; os grandes descobrimentos e a expansão geográfica; a formação do Estado Nacional; o Absolutismo; a Reforma e a Contra-reforma. Todos eles se relacionam, direta ou indiretamente, com dois relevantes acontecimentos da História: o fim da Guerra dos Cem Anos e a tomada de Constantinopla – ambos ocorridos em 1453. Por isso, muitos historiadores preferem esta data – 1453 – para assinalar o fim da Idade Média e o começo da Idade Moderna.

De fato, na Idade Moderna, século XVII, ocorreu a separação da Igreja Católica do Estado, depois da qual se consolidou o poder da burguesia, quando surgiram os principais pensadores, como Pestalozzi, Herbart e Froebel.

A família e a escola, duas instituições educativas, organizaram-se nesse século, quando ficou evidente a melhor formação de indivíduos e a própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade. As duas instituições cobriam desde a infância até a adolescência, período de formação das futuras gerações. Assim, o núcleo familiar, com seus sentimentos e afetos, era o modelo vivenciado na época.

Todas essas mudanças e os grandes acontecimentos motivaram a sociedade a buscar alternativas para responder às suas exigências no campo pessoal e profissional. No nosso caso específico, a educação passou a ser pensada sob nova ordem, a concepção de homem. O surgimento dos colégios (do século XVI até o XVIII) é fenômeno correlato à nova imagem da infância e da família. A escola não mais se restringia à transmissão de conhecimentos, envolvia também a formação moral. Aquela sociedade, ao mesmo tempo, embora rejeitasse a autoridade dogmática da cultura eclesiástica medieval, mantinha-se ainda fortemente hierarquizada: excluía dos propósitos educacionais a grande massa popular. Entretanto, os reformadores protestantes, que agiam por interesses religiosos, naquelas circunstâncias, tornaram a educação como instrumento colonizador.

5.2 Retrospectiva Histórica da Educação no Brasil

A história da educação no Brasil iniciou-se no período colonial, quando começaram as primeiras relações entre Estado e educação, por meio dos jesuítas que chegaram em 1549 chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Em 1759, com as reformas pombalinas, houve a expulsão dos jesuítas; então, instituíram-se o ensino laico e o público cujos conteúdos se baseavam nas *Cartas régias*. Muitas mudanças ocorreram até à atual pedagogia. As principais reformas foram propostas por Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Alves da Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1932), Gustavo Capanema (1946), pelas *Leis de diretrizes e bases* de 1961 e 1996 e pela *Lei 5.540*, de 28 de novembro de 1968, a qual fixou normas para a organização do ensino superior, seguida de outros decretos que regulamentaram a *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971, a qual reformou o ensino de 1º e 2º graus.

De fato, apesar das tentativas de reformas, o sistema educacional brasileiro padece das mesmas características impostas em grande número de países: por exemplo, manutenção do *status quo* para aqueles que frequentam os bancos escolares. A primeira grande ruptura travou-se com a chegada dos portugueses ao território brasileiro, os quais traziam um padrão de educação próprio da Europa. Mas, diante da diversidade do nosso território e dos profundos problemas socioeconômicos e culturais, esse modelo não obteve muito sucesso. Assim, ainda hoje, não conseguimos construir uma identidade nacional na proposição de modelo próprio, com a cara do Brasil, conforme já salientamos no capítulo 2, sobre cultura e cidadania.

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, fundou-se a primeira escola brasileira, em Salvador, nos padrões europeus, a qual, por mais de 50 anos, se dedicou ao ensino e à propaganda da fé religiosa. Eles também mantinham cursos de letras e filosofia em nível secundário e o curso de teologia e ciências sagradas de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de letras, estudavam-se gramática latina, humanidades e retórica; no curso de filosofia, estudava-se lógica, metafísica, moral, matemática e ciências físicas e naturais.

Nessa perspectiva, Freire (1989, p. 28) nos ensina:

A preocupação com a educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa, determinada [...] pelo regimento do rei D. João III. Tomé de Souza traz consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por padre

Manoel da Nóbrega, elementos imprescindíveis à inculcação ideológica que serviria à espoliação da Colônia e à grande produção açucareira, entre outras.

Depois de Salvador, a obra jesuítica estendeu-se para o sul; em 1570, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Tais instituições trouxeram a moral, os costumes e a religiosidade europeia, bem como os métodos pedagógicos. As escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, o *Ratio studiorum* 23, escrito por Inácio de Loyola.

Contribuindo com essa reflexão, trazemos o ensino de Freire (1989, p. 37):

Pela análise da prática dos jesuítas como um todo, e dos conteúdos transmitidos em particular, podemos asseverar sobre o ensino loyolista: reverência à filosofia escolástica e repulsa à filosofia moderna; dedicação e gosto pelas letras e abandono pelas ciências; mas, sobretudo: predileção pelas elites – pois estas podiam, numa sociedade escravocrata, se preocupar com as elucubrações intelectuais – e discriminação das camadas populares – pois estas ficavam com a exclusividade dos trabalhos manuais e tal tipo de estudo lhes era desnecessário, quando não proibido. Esta prática elitista estava coerente com a ideologia da interdição do corpo.

Convém aqui declinarmos os vários fatos históricos importantes para nosso objeto de estudo: a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo marquês de Pombal, porque não serviam comercialmente aos interesses de Portugal; a mudança da família real para o Brasil em 1808, que ofereceria novas perspectivas de mudança para o sistema educacional brasileiro; permissão do surgimento da imprensa para divulgar os fatos acontecidos na época, porque dariam visibilidade política a Portugal; a volta de D. João VI para Portugal, deixando o príncipe regente D. Pedro I no Brasil e, logo depois, a outorga da primeira *Constituição* brasileira em 1824.

Não podemos deixar de registrar que, nos anos 1826, 1834 e 1837, um decreto instituiu novas pedagogias (escolas primárias, liceus, ginásios e academias) extensivas a todas as cidades brasileiras e vilas. Com o Ato Adicional em 1834, surgiu em Niterói, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do país. Mesmo com esses avanços, a educação brasileira perdeu-se nos resultados. Não temos registro de modelo significativo para o país.

5.2.1 Primeira República

Proclamada a primeira República (1889-1929), adotou-se o modelo político estadunidense, baseado no sistema presidencialista. A organização escolar recebeu influência da filosofia positivista. A Reforma de Benjamin Constant previa a liberdade e a laicidade do ensino e adotava por princípios orientadores a liberdade e a gratuidade para a escola primária, segundo a orientação constante na *Constituição* brasileira. Pretendia-se transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores, e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica. Por tal razão a reforma foi bastante criticada pelos positivistas, porque não respeitava os princípios pedagógicos de Augusto Comte ao inserir matérias científicas, tornando o ensino enciclopédico.

Em 1911, ocorreu a Reforma Rivadávia Correa, segundo a qual o curso secundário deveria tornar-se formador do cidadão, e não simples promotor ao nível seguinte. Retomou a orientação positivista e pregava a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino pelas escolas não oficiais e sem frequência obrigatória. Além disso, pregava a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados dessa reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

Vários fatores desencadearam o desastre da educação brasileira. Em primeiro lugar, o aumento da oferta de ensino excedeu à capacidade de acomodação das escolas públicas. Outros espaços não públicos eram adotados. Em segundo lugar, a não exigência da frequência às aulas. Em terceiro, o diploma de conclusão de curso foi substituído pelo certificado de aproveitamento de estudos. E, finalmente, o exame classificatório, ou exame de admissão, deixou de existir para o acesso ao curso secundário, acarretando o acesso de maior número de estudantes com níveis diferenciados de aproveitamento e dificuldades de aprendizagem.

Transferidos os exames de admissão ao ensino superior, com caráter eliminatório e classificatório, observamos que, com o passar dos anos, tais exames têm sido adotados para o acesso às universidades/faculdades públicas e privadas no país. A propósito, convém lembrar e enfatizar, o Ginásio Pernambucano adotava no passado o exame de admissão para acesso ao curso secundário e, mais recentemente, no ato de implantação do Centro de Ensino Experimental (CEE), hoje Escola de Referência para o Ensino Médio. Mas uma ação movida pela sociedade civil, representante dos professores, alunos e sindicatos de classe, junto ao Ministério Público, deu fim ao processo de seleção para acesso de novos alunos ao referido

Ginásio: a justiça considerou inconstitucional o aludido exame. Atualmente, o acesso acontece pela análise do histórico escolar e pela proximidade da moradia dos alunos.

Num período de tanta complexidade da história do Brasil, surgiu a Reforma João Luiz Alves, que introduziu a disciplina moral e cívica a fim de combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Artur Bernardes. A década de 1920 foi marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características das políticas brasileiras, como, por exemplo, A Semana de Arte Moderna (1922), conforme salientamos no capítulo 2 sobre cultura brasileira, a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Quanto à educação, houve diversas reformas em âmbito estadual: a de Lourenço Filho no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mario Casassanta em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928, e a de Carneiro Leão em Pernambuco, no ano de 1928.

Por sua vez, Freire (1989, p. 57) afirma que o período educacional de 1534 a 1850 caracterizou-se como

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica a quem o possuía e seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo.

De fato, a estrutura adotada pelo Brasil, privilegiava a elite pensante e excluía da escola o negro, o índio e as mulheres, o que acentuava a exclusão social nos modos de produção escravista, aumentando o analfabetismo – situação bem diferente da maioria dos países da América Latina. Na verdade, o analfabetismo ainda desafia as políticas públicas do nosso país: apesar dos grandes investimentos na educação, não conseguimos apagar essa mancha na nossa sociedade – elevada taxa de pessoas analfabetas.

O Brasil tem atualmente cerca de 16 milhões de analfabetos e a metade desse total está concentrada em menos de 10% dos municípios do país – mostrou uma pesquisa divulgada

pelo Ministério da Educação (MEC). Isso significa que se trata de pessoas incapazes de ler e escrever, pelo menos, um bilhete simples. Levando-se em conta o conceito de “analfabeto funcional”, que inclui as pessoas com menos de quatro séries de estudo concluídas, o número salta para 33 milhões.

Certamente, ainda há muito por fazer: investir mais em políticas direcionadas para a educação básica; qualificar melhor os profissionais da educação em todos os níveis de ensino; pagar adequadamente aos professores, porque os baixos salários dificultam o próprio sustento e impedem a qualificação profissional continuada para o efetivo exercício da docência.

5.2.2 Segunda República

A segunda República compreendeu o período 1930-1936. O processo de industrialização do Brasil, nos marcos do modelo capitalista de produção, surgiu muito tardiamente, em relação aos outros países da América do Sul.

No plano político, a Revolução de 1930 foi o marco referencial, a base de sustentação para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital durante o período anterior nos permitiu investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira, então, passou a exigir mão de obra especializada, para o que era preciso investir na educação. Assim, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, o governo provisório sancionou, em 1931, decretos que organizariam o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Tais decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

De caráter elitista, essa reforma tentou tirar do ensino secundário a preparação para o ensino superior e criou um corpo de disciplinas e estabelecimentos que reforçavam a estrutura curricular, enfatizando a parte técnica e a administrativa. Por conseguinte, as escolas foram obrigadas a abandonar os cursos preparatórios e implantar um currículo predominantemente enciclopédista. Nenhum destaque para o ensino primário nem para os problemas da educação popular, apenas diretrizes gerais quanto à organização daquele. Um aspecto merecedor de destaque refere-se à falta de professores provocada pela reforma em questão.

Observemos, agora, interessante análise reiterada por Piletti (1987) e Romanelli (1996, p.131-159):

A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Em primeiro lugar, deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (BRASIL..., 2007, p. 1-2).

O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores conceituados, redigido por Fernando de Azevedo, propunha mudanças para a educação brasileira. Em 1934, a nova *Constituição* (a segunda da República) dispôs, pela primeira vez, que a educação seria direito de todos e ministrada pela família e pelos poderes públicos. Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, criou-se a Universidade de São Paulo – a primeira a ser criada e organizada segundo as normas do *Estatuto das universidades brasileiras* de 1931. Em 1935, o secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal, no atual município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação na qual estava inserido o Instituto de Educação. Ao mesmo tempo, renomados educadores, dentre os quais, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paulo Freire, defendiam que a escola pública fosse para todas as pessoas, independente de classes sociais, em conformidade com a *Constituição* de 1934. Convém lembrar que novamente a disciplina filosofia, abolida em razão do tecnicismo no currículo escolar, foi recolocada; e os mesmos intelectuais defendiam também que o método tradicional fosse substituído por métodos mais humanísticos, por exemplo, o de Paulo Freire.

A crítica de Freire ao sistema tradicional, dirigiu-se ao uso da cartilha utilizada como elemento fundante da didática para o ensino da leitura e da escrita. As cartilhas ensinavam pelo método da repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçosa, o qual limitava a linguagem, o raciocínio lógico e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Já, na concepção freiriana, deve-se educar pela consciência do mundo, de si e dos outros por meio da análise dos significados sociais, dos temas e palavras. O professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, ou seja, estimula a postura conscientizada.

5.2.3 Estado Novo

O Estado Novo (1937-1945), que refletia tendências fascistas, outorgou nova *Constituição* em 1937. As duas tendências políticas (ultrarreacionária e revolucionária) em luta acirrada durante o período entre guerras manifestaram-se no Brasil, mediante a formação da Ação Integralista Brasileira (tendência fascista) e da Aliança Nacional Libertadora (tendência esquerdista).

Esses dois partidos, bem diferentes daqueles até então existentes, tinham programa político bem delineado e haviam superado os antagonismos regionais, substituindo-os pelos antagonismos de classes. Já não se constituíam em agrupamentos políticos de defesa de um Estado ou outro, de uma região ou outra; ao contrário, defendiam com clareza os pontos de vista de determinada classe, independentemente da área geográfica.

Na época, também ficou evidente a orientação político-educacional para o mundo capitalista: a preparação de maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova *Constituição* enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional, bem como propunha que a arte, a ciência e o ensino fossem livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação; manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e estabeleceu como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

No contexto político, o estabelecimento do Estado Novo, segundo a historiadora Otaíza Romanelli (1986), fez as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrarem “numa espécie de hibernação”. Então, as conquistas do movimento renovador, conforme a mesma autora, passaram a influenciar as classes desfavorecidas – que executam o trabalho manual – no sentido de se apropriarem da capacidade profissional.

Em 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, houve reformas em alguns ramos do ensino as quais receberam o nome de *Leis orgânicas do ensino*, compostas por decretos-lei que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que valorizaria o ensino profissionalizante.

Então, o ensino ficou assim constituído: cinco anos de curso primário; quatro anos de curso ginásial; três de colegial, nas modalidades clássico e científico. O curso colegial perdeu o caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, dando predominância à formação geral. Entretanto, o científico ganhou a preferência da sociedade, pois chegou a

contar com cerca de 90% dos alunos do colegial. Para a historiadora Romanelli (1986), tal modelo representou um retrocesso na educação, no sentido de que a elite ascendia ao científico e ao clássico, visando ao ensino superior, enquanto a classe trabalhadora recebia o ensino profissionalizante (sem disciplinas humanísticas) e parecia impedida de ascender à universidade. De fato, houve acentuada divisão de classes sociais e de oportunidades de emprego.

5.2.4 República Nova

A República Nova (1946-1963) surgiu com o fim do Estado Novo, no qual se adotara nova *Constituição* de cunho liberal e democrático. Na área da educação, conforme já vimos, determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dava competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Ademais, ele fizera voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos pioneiros no *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, nos primeiros anos da década de 1930.

Já na República Nova, o ministro Raul Leitão da Cunha, em 1946, regulamentou o ensino primário e o ensino normal e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela carta magna de 1946, o ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão com o objetivo de elaborar o anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Tal comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, foi organizada em três subcomissões: uma para o ensino primário; uma para o ensino médio e outra para o ensino superior. Em novembro de 1948, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal e iniciou-se luta ideológica em torno das propostas apresentadas. A princípio, as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais; em seguida, após a apresentação de um substitutivo do deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionavam-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, sob inspiração dos educadores da velha geração de 1930, e à participação das instituições privadas de ensino.

Após 13 anos de acirradas discussões, foi promulgada a *Lei 4.024* em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original. Assim, prevaleceram as reivindicações da

Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Se, por um lado, as discussões sobre a *Lei de diretrizes e bases para a educação nacional* se constituíram em fato marcante; por outro, muitas iniciativas marcaram esse período como, talvez, o mais fértil da história da educação no Brasil. Senão, vejamos: em 1950, em Salvador (Bahia), Anísio Teixeira inaugurava o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de escola-classe e escola-parque; em 1952, em Fortaleza (Ceará), o educador Lauro de Oliveira Lima iniciava uma didática baseada nas teorias científicas de Jean Piaget – o método psicogenético –; em 1953, a educação passou a ser administrada por ministério próprio – o Ministério da Educação e Cultura –; em 1961, iniciou-se uma campanha de alfabetização cuja didática construída pelo pernambucano Paulo Freire propunha alfabetizar, em 40 horas, adultos analfabetos; em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, que substituiria o Conselho Nacional de Educação e os conselhos estaduais de educação, e elaborado o *Plano nacional de educação* e o Programa Nacional de Alfabetização pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirados no método Paulo Freire.

Este período em Pernambuco foi de grande efervescência política para a sociedade civil, que lutava por mudança significativa na alfabetização de jovens e adultos. Freire aplicou, pela primeira vez, o seu método em Recife, no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um círculo de cultura do Movimento de Cultura Popular. Pela ressonância e sucesso do seu método, que alfabetizou três crianças em 30 horas, foi convidado pelo então presidente da República João Goulart para organizar uma campanha nacional de alfabetização cujo objetivo era alfabetizar cerca de 2 milhões de pessoas, envolvendo à comunidade civil em, aproximadamente, 20.000 círculos de cultura. Mas, com o golpe de 1964, todas essas ações foram reprimidas e Paulo Freire considerado subversivo, preso e exilado. Juntamente com ele, todos os integrantes do Movimento de Cultura Popular foram banidos do país. No lugar do projeto freiriano, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciativa bem diferente.

Freire (1970), ao defender prática de sala de aula capaz de desenvolver a criticidade dos alunos, condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as “escolas burguesas”), o qual ele qualificava de educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil; em outras palavras, o saber é visto como doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire,

de uma escola alienante, mas não menos ideologizada do que a que ele propunha para despertar a consciência dos oprimidos.

5.2.5 O regime militar e a educação brasileira (1964-1985)

Em 1964, um golpe militar abortou todas as iniciativas humanísticas, conforme descrevemos anteriormente. Em tal contexto, as propostas existentes para a educação foram consideradas “comunistas e subversivas”. Na verdade, o regime militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores presos e demitidos; universidades invadidas; estudantes presos e feridos nos confrontos com a polícia e alguns mortos; estudantes calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o *Decreto-lei 477* calou a boca de alunos e professores.

Entretanto, ocorreu, nesse período, a grande expansão das universidades no Brasil. Para acabar com os “excedentes” (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), criou-se o vestibular classificatório. Porém o Brasil, país de território extenso e múltiplas culturas, padecia em razão de suas diferenças culturais, como nos adverte Xavier (1994, p. 105):

Por outro lado, em regiões como o norte e o nordeste não se sentia a instrução popular como uma necessidade, nem se pressionava pela sua difusão. Afinal, a sua população se constitua basicamente de camponeses, submetidos aos chamados **coronéis**, senhores das terras e do poder local, provedores de todas as suas necessidades. Aí, o crescimento do sistema escolar foi ínfimo e as estatísticas acusavam índices assustadores de analfabetismo. Os principais programas postos em prática entre 64 e 70 foram os seguintes: PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo, 1964-1966); PED (Plano Estratégico de Desenvolvimento, 1968-1970) e PDDES (Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, 1967-1976). Esse conjunto de reformas que caracterizou o “Planejamento” no Brasil nesse período tinha como propósito produzir a modernização institucional e o aperfeiçoamento do Estado.

No período acima aludido, o governo criou o MOBRAL com o intuito de erradicar o analfabetismo, mas acabou extinto, porque não cumpriu sua função maior, além de muitas denúncias de corrupção. Sua extinção deu passagem à criação da Fundação Educar.

A ditadura militar usava de violência e crueldade, para abafar qualquer tipo de movimentação contrária aos interesses do governo, inclusive qualquer expressão popular. Nessa efervescência política, promulgou-se a *Lei 5.692*, que reformulava o ensino de 1º e 2º

graus: a característica mais marcante foi a tentativa de oferecer, no 2º grau, formação educacional com aspecto profissionalizante.

A mencionada lei, conhecida também como LDB/71, que se restringia a atualizar a antiga LDB/61, resultou do trabalho de membros do governo indicados pelo então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho. Nela, definiram-se os currículos como constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional escolhidas pelo Conselho Federal de Educação, chamadas de núcleo comum. Os Estados tinham autonomia para indicar disciplinas obrigatórias em suas jurisdições, ou seja, a parte diversificada do currículo, porém sob rígido controle do governo federal. Também na década de 1970, surgiu uma política de valorização do ensino técnico profissionalizante, especificamente, com relação ao ensino de química, esta com caráter mais científico.

Pretendia-se, com essa lei, oferecer, no ensino médio, profissionalização de nível técnico, para atender às exigências do empresariado, que precisava de mão de obra mais técnica. No entanto, perdia-se o caráter propedêutico, de formação geral, para a classe trabalhadora. Como falamos anteriormente, a classe média e a rica se encaminhavam para os cursos científico e clássico e alcançavam as maiores notas nos exames vestibulares das universidades públicas federais e estaduais.

5.2.6 Modelo político e educacional pós-64 até os dias atuais

As grandes lutas ideológicas que se travaram no seio da sociedade brasileira foram analisadas por Octavio Ianni em seu livro *O colapso do populismo no Brasil*. Esse estudo demonstra, passo a passo, como o populismo traçou caminhos no governo Vargas até sua extinção com a queda de Goulart, marcados por diversos conflitos iniciados na década de 1920 e acentuados com a Revolução de 1930. Durante tal período, houve rupturas no sistema educacional e aumento gradual da nova ordem econômica industrial capitalista. Assim, outros modelos foram surgindo como política de governo e chegaram até nossos dias.

Na verdade, o modelo político getuliano, de tendências populistas, mais ou menos estável, provocou o modelo de expansão da indústria. O papel do Estado, nessa expansão, foi de implantar as mínimas condições básicas da indústria em troca do apoio dos empresários, enquanto as Forças Armadas se comprometiam com a gestão de Vargas. Entretanto, a intensa ajuda do capital estrangeiro rompeu tal equilíbrio, provocando, daí para frente, o surgimento de nova ordem na nossa economia.

O governo Kubitscheck distanciou, ainda mais, o modelo político de massas, embora tenha buscado a expansão industrial e ampliado a entrada no nosso solo do capital estrangeiro. Isso fez surgirem muitos impasses, entre os quais diversas posições políticas conflituosas de direita e esquerda. O desenvolvimento no sentido de iniciar uma revolução social e econômica, os novos rumos e obstáculos inerentes ao controle daquele capital provocou em algumas lideranças o movimento de 1964. A propósito, afirma Furtado (1974, p. 25-36):

A evolução do modelo brasileiro em duas fases: Uma que se inicia em 64 e se define como um período de “recuperação econômica” no qual o governo se ocupa da captação de recursos e recuperação do nível de investimento público. E, outra que se define como uma fase de retomada de expansão (67\68 em diante) com acentuado desenvolvimento do setor industrial.

Conforme se pode inferir, tal modelo concentrador de renda estabeleceu benefícios, apenas, para uma parcela da classe social privilegiada em detrimento da maioria da população. Daí surgiram outras questões, por exemplo, o arrocho salarial da classe trabalhadora, o aumento do poder aquisitivo da elite e da classe média alta e nova redefinição do papel do Estado da qual a população esteve fora. Assim, ampliaram-se as condições políticas para a economia, expandiram-se as novas funções do Estado nas quais reforçou o Executivo com garantia das forças do poder, aumentou-se do controle pelo Conselho de Segurança Nacional, centralizou-se a administração pública e impôs-se a cessação do protesto social.

Nesse sentido, concordamos com a interpretação de Cardoso e Faletto (1969) na análise dessa fase de transição da sociedade no plano do modelo capitalista. A primeira fase pode ser sustentada entre “nacionalismo e populismo”, enquanto a segunda se baseia na formação de bens de capital e no fortalecimento dos grupos dominantes. Por sua vez, as mudanças ocorridas quer no modelo econômico, quer no político, reordenaram os rumos do desenvolvimento desde 1964, de fora para dentro. Ao mesmo tempo, a atuação dos grupos sociais conflitantes, as relações de dominação vão definindo-se nessa fase de superação do modelo getuliano, de fortalecimento do empresariado industrial e de fortes mudanças na estrutura política e econômica. Daí entendermos que a política continua sendo o meio pelo qual se processa o modelo econômico.

Pressupomos, quer na administração pública, quer na administração privada, que a produção e o trabalho puseram em risco a vida social dos trabalhadores, em razão da indefinição do sistema produtivo. Diante da expansão dos mercados, aumentaram-se as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países consumidores. A

produção científica, por sua vez, nos grandes países, vinha convivendo com a perda entre criadores e produtores de ciência, mas o controle da produção assinalava maior expansão do mercado consumidor, o que impedia o desenvolvimento autônomo, transformando-o em elemento de dominação e/ou controle. Nessa arena, o jogo político apoiado pelos empresários provocou outros interesses e fortaleceu as Forças Armadas no sentido de impor medidas de controle social ao restante da sociedade. Na verdade, o modelo econômico privilegiava o consumo das elites e das pessoas da classe média alta em detrimento da maioria da população, que não participava das grandes decisões.

A educação esteve o tempo todo, desde a implantação do modelo em questão, fora das importantes decisões, embora mereça destaque que o desenvolvimento em toda a sua plenitude tenha começado em 1968, quando já se participava de discussões mais aprofundadas e se percebia o sistema educacional mais bem definido.

A visão de Romanelli (1986) nos leva a supor que, no primeiro momento, o regime traçou uma política de recuperação econômica e constatou-se o crescimento da demanda social de educação, mas agravou-se a crise no setor, como ocorrera antes. Daí surgiram os grandes convênios internacionais, os chamados acordos com o Ministério de Educação e Cultura. No segundo momento, as tomadas de decisão do governo buscaram reformular o sistema educacional no sentido de adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil. Ao lado da expansão social da educação – convém destacar –, criaram-se mecanismos de controle, por parte do governo, em relação à oferta e à procura, os quais figuravam como reguladores do capital, para promover o capital. Ao mesmo tempo, tal expansão na educação gerou a figura do excedente: muitos conseguiam aprovação nos vestibulares, mas não tinham acesso à universidade.

Então, começou-se a pensar em se reformar o ensino superior, porém nenhuma solução para os considerados excedentes. A partir daí, instalou-se a crise, que provocou a formação de comissões, a fim de proporem uma saída. Enquanto isso, os convênios com o Ministério de Educação e Cultura eram destinados aos técnicos.

Com efeito, lançaram-se as principais bases das reformas para definir os encaminhamentos da política educacional e, sobretudo, intervir nos momentos de agitação estudantil, além de estudar a crise da educação. Assim, adotaram-se medidas para a reforma da política educacional as quais concretizaram a reforma geral do ensino, conforme expomos anteriormente, criada pela *Lei 5.540/68*, que regulamentou a organização do ensino superior. Em seguida, outros decretos regulamentaram a *Lei 5.692/71*, que fixou normas e reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

Vários estudos foram realizados para expor a evolução do nosso sistema educacional, mas o que mais nos interessa é a reflexão sobre o significado das mudanças. Entendê-las representa o fator de desenvolvimento, implica saber que o seu início ocorreu no novo regime, em 1968, e ultrapassou as demais décadas.

Na verdade, a aceleração do crescimento da demanda social de educação agravou, ainda mais, a crise do sistema educacional, sobretudo em razão da expansão do capital e da cooperação traçada para os países do terceiro mundo. Por muitos anos, o Brasil esteve em precárias condições de desenvolvimento, até quando, politicamente, na década de 1990, os rumos foram retomados e nos colocamos em lugar de destaque, em relação às maiores nações do mundo, como um país em ritmo acelerado de crescimento econômico e desenvolvimento social para todos os brasileiros. Entretanto, ainda não atingimos qualidade da educação básica desejada em todo o território nacional.

Por sua vez, o modelo econômico pôde lucrar com a oferta de vagas nas escolas de 1º e 2º graus, porque a mão de obra de baixo nível começou a dar lugar à escolarização, a jovens técnicos mais qualificados. Não podemos negar alguns investimentos nessa área, porém ainda não chegaram a todos, principalmente a algumas regiões do Norte e Nordeste brasileiro. Aí as políticas educacionais andam a passos lentos, com falta de condições físicas e estruturais das escolas, falta de expansão da demanda atendida, dificuldade no fluxo de acesso à escola. Sem a garantia da terminalidade da educação fundamental e média, poucos conseguem concluir seus estudos na idade escolarizável. De outra parte, de modo geral, a qualidade na escolarização está relacionada às péssimas condições de trabalho, às baixíssimas remunerações pagas aos profissionais da educação e, o maior agravante, às distorções idade-série de milhões de brasileiros analfabetos funcionais, que, por algum motivo, não concluíram seus estudos, o que ensejou programas compensatórios, como a Educação de Jovens e Adultos, Pro jovem e Travessia, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Com a nova reformulação do ensino médio em 1980, o Ministério da Educação mudou a nomenclatura de **2º grau** para **ensino médio**, contemplando as áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências da saúde. Conforme dissemos no capítulo 3, o ensino médio como instância de formação do cidadão deverá estar apto a oferecer os requisitos necessários para o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, as condições históricas de produção e permanente capacitação, utilizando estratégias para a formação de um profissional qualificado.

Vale ressaltar que o nosso imenso país de 190 milhões de habitantes não conseguiu colocar todos na escola nem erradicar o analfabetismo. Também, não vem preparando os

jovens para ingressar no mercado de trabalho, com qualidade na educação básica. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de maiores investimentos na educação, em todos os níveis de ensino.

5.2.7 Nova República

Com o fim do regime militar, a discussão sobre as questões educacionais já havia perdido o seu sentido pedagógico e assumido caráter político. Destacamos a Nova República como uma linha de tempo que compreende o período (1986) até os dias atuais. Nesse sentido, recebemos a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação em sentido mais amplo do que as questões pertinentes à escola, à sala de aula, à didática, à relação direta entre professor e estudante e à dinâmica escolar em si mesma. Impedidos de atuarem em suas funções por questões políticas durante o regime militar, profissionais de outras áreas, distantes do conhecimento pedagógico, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome do saber pedagógico.

Promulgada em 1988, a nova *Constituição* brasileira promoveu e assegurou a todos os brasileiros os mesmos direitos, condições, garantias para o pleno exercício de cidadania e a educação como obrigatoriedade nas faixas etárias escolarizáveis, em todos os níveis e modalidades de ensino. A fim de se cumprirem esses princípios constitucionais, foi encaminhado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio em 1988 um projeto de lei para elaboração de nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Depois de um ano, o deputado Jorge Hage enviou à Câmara Federal um substitutivo ao referido projeto sem muito êxito.

O senador Darcy Ribeiro apresentou em 1992 novo projeto que foi aprovado em dezembro de 1996 e está em vigor. Entretanto, já há sinalizações por parte dos estudiosos, educadores renomados, legisladores e do próprio Ministério de Educação de reformular a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* nº 9394/96, porque não vem dando conta de questões, como, por exemplo, a melhor qualidade da educação básica para todos.

Podemos ressaltar duas fases da recente política educacional brasileira. A primeira correspondeu à gestão do ex-ministro da Educação Paulo Renato de Souza. De início, por meio de uma medida provisória, extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE), criando o Conselho Nacional de Educação (CNE), que reduziu a burocracia e ajudou a definir políticas para viabilizar muitos projetos educacionais. O mais contestado desses foi o Exame Nacional

de Cursos, cujo “provão” aplicado aos alunos das universidades estaria cumprindo duas situações: uma acadêmica bem declarada – os alunos receberiam seus diplomas na conclusão do curso pretendido – e a outra bem sutil, de caráter intrínseco e de avaliação institucional, que afetava o trâmite das instituições de ensino superior baseado no resultado do aludido exame. Isso gerou muito desconforto tanto no seio dos alunos quanto no das universidades, faculdades públicas e privadas, acarretando milhares de ações judiciais no Ministério Público Federal quanto aos critérios estabelecidos pelo Ministério de Educação.

A segunda fase corresponde à atual gestão do ministro Fernando Haddad, que vem definindo regras mais claras, chamando a participação e responsabilidade de toda a sociedade brasileira, divulgando índices e resultados a atingir e efetivando ações de melhoria da nossa educação. Além do mais, tem estabelecido metas para melhorar e corrigir as distorções em todos os níveis de ensino, fixado indicadores de qualidade, como, por exemplo, o **índice de desenvolvimento da educação básica** (IDEB), e estimulado os sistemas de ensino a criar mecanismos de superação das dificuldades, respeitando-se as diferenças locais e regionais.

As dificuldades e os grandes problemas no setor não serão todos sanados. Porém o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) prevê muitos investimentos, com o objetivo de aproximar os resultados aos dos países desenvolvidos que melhor vêm preparando sua gente, em atendimento à necessidade do mundo globalizado.

No bojo dessa problemática e fazendo uma reflexão, tomamos por base os ensinamentos do educador Paulo Freire em todas suas obras: as aprendizagens só são eficazes e emancipadoras quando contextualizadas, quando partem de “uma leitura do mundo” em que vivem os aprendizes e para cuja vida tenham significado.

5.3 Paradigmas ou Modelos de Educação

As tendências educacionais apontam princípios, práticas, modelos, entretanto os avanços introduzidos na ciência da educação vêm acompanhados da evolução dos paradigmas ao longo dos anos. Assim, quando surge algum modelo de educação, devemos destacar suas características específicas, configurando normas e procedimentos que regulam a escola, organizam e estruturam a forma de operacionalização da prática educativa, com a implementação de técnicas vivenciadas na sala de aula, em determinado momento histórico. Enquanto isso, alunos e professores viabilizam situações, adéquam-se e buscam romper paradigmas; alguns ousam inovar, outros tentam mudar suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresentamos alguns modelos pedagógicos que evidenciam os paradigmas da educação de acordo com seu momento histórico.

5.3.1 Modelo de Escola Tradicional

Originado no ideário das organizações militares e fabris, desenvolveu-se ao longo do século XIX e ainda hoje subsiste em muitas organizações escolares. Esse modelo resistente às mudanças, tende a reproduzir o conhecimento, utiliza métodos e estratégias em que o professor detém o poder e é autoritário.

A relação professor-aluno é de domínio. Cabe ao professor – o superior, o dono do conhecimento – transmitir todas as instruções ao inferior-aluno, que aprende mediante respeito, ordem, disciplina e submissão em relação aos valores vigentes.

Os programas de ensino e o currículo escolar são centralizados, conteúdos descontextualizados da vida dos alunos, estrutura organizacional linear, vertical e normativa de cima para baixo, burocrática e controladora da ordem vigente. O professor domina os conteúdos de cada disciplina; os alunos aprendem o que lhe é ensinado sem condições de interferência em sala de aula; assim, apenas se reproduz o saber.

Nesse modelo de escola, enfatiza-se o saber enciclopédico, que desafia a capacidade cognitiva dos alunos de forma limitada, os quais permanecem na fase de abstração, sem qualquer identificação com a sua vida. A memorização e a repetição destacam-se como características de tal modelo, que privilegia o saber, e não o saber-fazer. Recheados de informações e conteúdos fragmentados, os alunos centram-se nos livros-textos e são classificados, conforme uma escala de valores, em função da sua capacidade em reproduzir os conhecimentos, quando avaliados nas provas.

5.3.2 Modelo de escola nova

Como já salientamos, a escola nova (ainda continua a existir) surgiu em reação contra o modelo tradicional, entre os fins do século XIX e os primeiros 20 anos do século XX. Trata-se de um paradigma de escola aberta na qual se valorizam as interações com o meio social, as vivências dos alunos se incorporam no currículo escolar e a cultura começa a ser observada e pensada como elemento circundante dos indivíduos.

A essência desse modelo reside na convivência social, na participação, na autogestão, na autorresponsabilidade. A escola nova busca desenvolver os princípios de liderança, promove a participação de alunos, professores, gestão escolar, pais e comunidade em geral, todos engajados na gestão da vida e da instituição.

De acordo com tal modelo, o aluno é o centro da escola, o protagonista, o lutador, o principal do processo de ensino-aprendizagem, tudo gira em torno dele. Os programas curriculares e os conteúdos convergem para a valorização das atividades profissionais. Quanto ao professor, assume o papel de orientador do processo educativo, e não transmissor de conhecimentos. Já as relações sociais da escola são regidas pelos princípios de atividades, vitalidade, liberdade, autonomia intelectual, responsabilidade, coletividade, enfim, todos os atores assumem a corresponsabilidade na construção do conhecimento. Especificamente quanto ao currículo escolar, é muito diversificado, pois nele estão contemplados aspectos de formação integral dos alunos, de formação para a vida cidadã, vida intelectual e aspectos da educação moral e social. Preocupa-se com a atuação dos alunos na vida, na realização dos seus sonhos.

A propósito desse modelo, o Ginásio Pernambucano, antigo centro experimental de ensino, atualmente escola de referência em ensino médio, incorpora o termo “parceria” (governo e empresários) no atendimento à educação dos jovens. O seu foco principal é o “protagonismo juvenil”, base estruturante da escola nova. Mais adiante, trataremos do modelo alternativo de educação, na seção 5.3.6.

5.3.3 Modelo da escola ativa

Surgida também nos anos 20 do século XX, como reação ao modelo tradicional e amparada pela escola nova, a escola ativa adota métodos e processos educativos respaldados em princípios de interação de todos os elementos que compõem a comunidade escolar. Privilegiam-se as relações no sentido de descentralizar o poder, mantendo a comunicação e as informações na organização de maneira eficaz. Assim, o diálogo é o elemento essencial entre os atores da escola. Quanto à gestão, é confiada à comunidade escolar, razão por que as contribuições espontâneas das pessoas e as opiniões, além de aceitas, servem como elemento de avaliação e melhoria da instituição. Já a figura do professor assume o papel de facilitador do processo ensino-aprendizagem, partindo da iniciativa do aluno.

Incorporam-se em tal modelo os conceitos de criatividade, iniciativa, liberdade individual, descoberta, os quais se transformaram em valores que presidem a todas as relações de trabalho. Dessa forma, os alunos desenvolvem suas criatividade e aprendem por si. Os programas – podemos inferir – são muito abertos e pouco estruturados. Professores e alunos fazem coisas e aprendem em conjunto. A liberdade de inovação curricular e a flexibilidade dos programas e currículos escolares são admissíveis dentro de certos limites, sem exagero.

As aulas assumem a característica de oficina: os alunos aprendem destrezas, hábitos, técnicas para descobrir o mundo. A escola adota a relação dialética: os conceitos são apreendidos na vivência natural em sociedade, o que induz intervenções e leva à descoberta de novas técnicas. A avaliação ocorre como um processo diário, intrinsecamente está no processo ensino-aprendizagem de forma democrática.

5.3.4 Modelo de escola conducionista

Esse modelo de escola foi uma reação à escola nova e à escola ativa no tocante ao caráter aparentemente desordenado no processo ensino-aprendizagem. Bebe na fonte da psicologia behaviorista – que se origina da palavra inglesa *behaviour*, correspondente a “comportamento” – desenvolvida pelos psicólogos John Watson, Skinner e outros inspirados na reflexologia de Pavlov. Vivencia a pedagogia por objetivos.

De fato, busca padrões de elevada eficácia nos seus resultados. Preocupa-se com o processo educativo e nele intervém. Adota a gestão centralizada e os padrões de organogramas detalhados; ao atuar com base na legislação, cria elementos burocráticos, como atas, normas, memoriais, dentre outros. Traz na sua gênese alguns valores do modelo tradicional, como, por exemplo, a existência de normas e ausência de empenho em descobrir a causa que distancia os alunos da aprendizagem, porém faz propostas inovadoras de melhoria da escola.

O professor – visto como inspetor, verificador da qualidade – tem a postura burocrata. Ele transmite o saber em pequenas unidades didáticas; sua função se limita a interpretar em objetivos e verificar se os alunos conseguem atingi-los. Os alunos recebem os conteúdos em função dos objetivos específicos traçados pelos professores, sem nenhuma relação com os seus conhecimentos anteriores.

No entanto, tal modelo não se adéqua à globalização e à interdisciplinaridade, porque o currículo é fechado: os conteúdos se manifestam em condutas observáveis em cada objetivo. O professor pouco se preocupa com a abordagem diferenciada e das necessidades educativas

dos alunos; não propõe uma pedagogia da diferença, até porque o pressuposto do modelo conducionista finca suas raízes na pedagogia de projetos. Não se vislumbra uma educação democrática e inclusiva como garantia de todos.

A estrutura curricular adota fichas de apoio, destinadas a cobrir os objetivos específicos, como acompanhamento dos recursos pedagógicos. Nesse sentido, os alunos não são mobilizados (nem valorizados) a explorar seus próprios conceitos, devem sempre aguardar as orientações do professor, que se utiliza do livro-texto, para cumprir suas tarefas programadas de verificação dos objetivos propostos.

5.3.5 Modelo de escola construtivista

Os anos 1960 serviram de ancoradouro para esse modelo que surgiu com as contribuições da psicologia cognitivista de Jean Piaget e de pensadores, como Bruner, Ausebel, Eliot e outros.

Tudo começou, quando se percebeu a necessidade de ensinar os alunos a aprender, o que implicaria significativa diversidade de conteúdos. Aí, o professor desempenha um papel muito importante, porque, ao articular os procedimentos, as estratégias cognitivas, proporciona aos alunos assumir a sua própria aprendizagem. Para tanto, o professor deve conhecer as principais leis evolutivas e de aprendizagem, adaptando-as à prática pedagógica.

Esse modelo gira em torno de projeto educativo comum e de currículo sistematizado segundo a vida da escola. Requer da gestão planejamento, postura de animação do processo, recursos e estrutura com permanentes avaliações do processo ensino-aprendizagem. Nele, a escola tem a missão de atuar nos princípios de uma gestão pela excelência em educação, como participante ativa da eficiência e eficácia do serviço educacional. Já o professor é um mediador no processo, assume a competência de programar, orientar, proporcionar recursos e animar as várias atividades vivenciadas pelos alunos. Tudo isso favorece a integração de conhecimentos, valores e atitudes, valoriza e enriquece o currículo, de modo a assegurar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os alunos constroem novos conhecimentos, mediados pelo professor, nos quais este reflete a sua prática pedagógica, utilizando metodologia inspirada na investigação-ação, o que exige dele capacidade de planejar o trabalho pedagógico. Convém destacar que os projetos curriculares são desenvolvidos em sala de aula, sempre alimentados pela pedagogia de projetos, na qual se orientam os alunos no sentido de vencer os próprios desafios.

Além de dominar métodos e técnicas de ensino, professores e alunos desenvolvem um diálogo construtivo capaz de introduzir as inovações necessárias às mudanças para o sucesso

dos alunos. Também, a abordagem pedagógica por competências, em todo o processo educativo, constitui um dos aspectos marcantes da inovação na atualidade, nesse modelo construtivista de educação.

5.3.6 Modelo alternativo de educação

Conforme já nos referimos, o modelo de escola nova surgido na década de 1920 inspirou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) resultante da parceria empresários-governo de Pernambuco, para resgatar a memória do Ginásio Pernambucano, com quase dois séculos de existência e em decadência.

Na verdade, talvez a ousadia tenha levado o ex-aluno e empresário Marcos Magalhães a propor um modelo para o Ginásio Pernambucano que resgatasse as memórias vividas por ele, quando ali estudou e se formou. Isso porque, agora, ele via um colégio decadente, com vários problemas, com ruptura em nossa memória, na nossa história e com evidente perda na qualidade de ensino.

No relatório do PROCENTRO (2006, p. 03), está registrado o que viu o empresário Marcos Magalhães: o desencanto de um processo em crise. O desalento ali pode ser caracterizado na própria pessoa do referido empresário; no âmbito estadual, pela queda da materialidade da educação pública e, no âmbito nacional, pelo descaso com sua própria história e evidente queda de qualidade de ensino.

Na verdade, o Ginásio Pernambucano – criado em 1885 e de tantas glórias e tradições – faz parte da memória de gerações de cidadãos pernambucanos e da memória de uma pedagogia; além disso, transformou-se em grande marco da cultura pedagógica de nível médio na formação de vários cidadãos, entre os quais alguns vultos ilustres ligados ao mundo da política, da literatura e de outras artes. Em toda sua história, tem sido considerado uma escola de excelente qualidade educacional. No passado, atendia mais à burguesia da época, oferecendo o ensino propedêutico que preparava as elites para os altos postos de comando; atualmente serve à classe trabalhadora, adotando a pedagogia que tem sua raiz fincada no protagonismo juvenil, conforme salientamos no capítulo 2 sobre cultura e cidadania.

O fato é que uma visita não planejada do empresário Marcos Magalhães, presidente da Philips do Brasil, ao Ginásio Pernambucano gerou uma reação constante no relatório do PROCENTRO (2006, p. 04): o inesperado, desagradável deu espaço para a vontade e a expectativa de retomar o processo histórico. Daí se desencadeou um processo que se formou

um caso não só de reconstrução de memórias mas também de traçado de nova estratégia para a educação das novas gerações.

Ao entrar no prédio e se deparar com aquele estado de destruição, observou a situação da biblioteca: livros raros que haviam servido a centenas de alunos estavam quase destruídos pelo abandono, pela umidade decorrente de vazamento. O sentimento, segundo ele, foi, na verdade, salvar os livros, razão por que o prédio e os móveis (toda rede física do Ginásio) integraram uma restauração do “espaço educativo”.

Logo surgiu a ideia de se criar um ensino médio ajustado aos índices de melhoria, de conformidade com as condições reais de ensino médio nacional. Então, constituiu-se a parceria governo-empresa com a expectativa de centrar esforços no sentido de se elaborar novo modelo que atendesse à educação dos jovens inseridos no ensino médio, o qual ficou denominado “modelo alternativo de educação”.

Esse modelo, na ótica do empresário, estaria fundamentado em três grandes eixos estruturadores: conhecimento, materialidade e gestão. Os aspectos pedagógicos seriam tratados de acordo com a nova organização curricular. Quanto à formação e à cidadania dos alunos, elegeu-se o foco “protagonismo juvenil”. Ademais, foi possível incorporar à referida proposta as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação, com o objetivo de melhor participar da formação da juventude pernambucana, ajudando a orientar educadores no desenvolvimento e aplicabilidade de metodologias de ensino. Ao lado disso, evidenciou-se a necessidade de um modelo de gestão eficiente em desempenho e resultados, com prática de socialização e implantação a cada novo centro experimental de ensino. À pedagogia de projetos, eixo pedagógico do Ginásio Pernambucano, incorporou-se a pedagogia empresarial a fim de acompanhar o ensino e a gestão com base nos resultados. A empresa quer resultados. Quem não atinge as metas empresariais é convidado a sair do programa Escola de Referência.

Assim, ao tornar-se uma causa em educação, o PROCENTRO busca ampliar sua concepção de educação e garantir a cada aluno o direito à educação de qualidade. Dessa forma, tal modelo extrapolou os limites geográficos, de modo que seus resultados começam a repercutir em todo o país, isto é, já se pensa em aplicá-lo ao ensino médio no Brasil.

5.3.6.1 Um olhar ressignificado: por uma educação pública de qualidade

Quem de nós não ouviu falar que a escola pública era muito boa, de qualidade? Ela conseguiu formar milhares de pessoas, para atuarem em diversas funções ou postos de

trabalho, principalmente, nas décadas de 1950 e 1960. A educação privada nessa época era considerada como mais fraca. Entretanto, ao final da última década, a escola pública perdeu a qualidade e a credibilidade em relação à escola privada para a qual as atenções da sociedade se voltaram como alternativa educacional.

No caso específico do Ginásio Pernambucano, o termo “qualidade” no ensino passou por uma discussão e aprofundamento sobre a educação. Segundo o relatório de gestão (2006, p. 06), “qualidade” pressupõe um conjunto de fatores, por exemplo, proposta pedagógica voltada para valorização e autonomia dos jovens; seleção de temas ou conteúdos sugeridos pelos atores (professores e alunos); jornada ampliada com estudos dirigidos e orientação profissional e empresarial; professores bem remunerados com dedicação exclusiva; ambientes e laboratórios climatizados; museu, biblioteca etc. e avaliação favorável do Ministério de Educação (na última, atingiu a média 6,0, nota considerada favorável para os países desenvolvidos). Além do mais, a qualidade se expressa nos vestibulares das universidades federais, nos quais 70% dos alunos atingem as primeiras colocações nos cursos mais concorridos no país, como medicina, engenharia eletrônica, tecnologia da informação, arquitetura, direito. E ainda: os alunos egressos de lá encontram muita facilidade para inserção no mercado de trabalho; inclusive, antes de concluir o ensino médio, muitos já estão empregados ou empreendendo seu próprio negócio.

A questão da materialidade também constitui um fator responsável pela qualidade, porque implica salários, (in)disponibilidade do educador em participar do processo de formação continuada, espaços pedagógicos apropriados para a oferta do ensino médio, horários de trabalho dos professores e nível de *stress*, dentre outros fatores. Outro fator, talvez inibidor da obtenção de uma escola de qualidade, está relacionado à gestão e à avaliação de desempenho dos profissionais da educação. Em outras palavras, gestão, materialidade e avaliação são os eixos estruturados dessa proposta do Ginásio Pernambucano, que está focado no conhecimento e na formação dos jovens como protagonistas. A propósito, protagonizar, na função da escola, corresponde à ênfase do desenvolvimento cultural dos saberes acumulados nas áreas da ciência, arte, tecnologia, procedimentos, metodologias, técnica de comunicação etc.

Assim, a qualidade do ensino público no limiar do século XXI é um dos desafios que o PROCENTRO decidiu enfrentar. A criação e expansão dos centros de excelência de ensino para jovens visam a adequar as práticas pedagógicas com as tomadas de decisão coletiva e com o currículo voltado para a construção do conhecimento humano, na evolução cultural da humanidade e tecnológica, capaz de aumentar o processo de comunicação entre as novas

gerações e ampliar os novos conhecimentos no âmbito das pesquisas científicas no Brasil e no mundo.

Mas, para se apropriarem do conhecimento, as novas gerações necessitam aprender conhecimento formal de todas as línguas escritas, as linguagens criadas em várias áreas de atividades humanas, as ciências e as artes. Nesse sentido, o século XX promoveu muitos avanços nas ciências e nas artes; as diversas atividades humanas ampliaram-se no fortalecimento e na apropriação do conhecimento formal. Então, o avanço que tivemos nos conduziu a inserir o “protagonismo” como um dos pilares da formação denominada Jovem Protagonista, que deve obter conhecimentos de comunicação, apropriação de metodologias de pesquisa, domínio da leitura e escrita e apropriação e prática das atividades de estudo.

Aprofundando o debate, a inovação pedagógica no Ginásio Pernambucano acontece pela participação de alunos e professores, quando protagonizam em parceria assuntos com significados para eles, bem como ações que valorizam a cultura juvenil. Ressalta-se a cultura dos jovens, os quais são trabalhados para obter sucesso em suas vidas, superando as dificuldades, traçando metas para vencê-las. Assim, eles assumem sua autonomia conforme tratamos nos capítulos 2 e 4, que abordam, respectivamente, questões sobre cultura juvenil e inovação pedagógica. Pelo exposto, percebe-se que o desenvolvimento pessoal está ligado às práticas cotidianas, à percepção de si mesmo como aprendiz, à autoestima e ao protagonismo.

Na formação de professores, houve ampliação e domínio de metodologias de pesquisa, desenvolvimento cultural dos educadores e realização de projetos com monitoria dos alunos.

Desse forma, tal modelo adéqua-se ao momento histórico, porque promove a qualidade de ensino, aproxima os conhecimentos do educador à área de formação, que exige metodologias de pesquisa e de estudo com a participação ativa dos alunos pelo incentivo e pela capacidade de planejamento e de tomadas de decisão. Eis aí o foco no protagonismo.

Assim sendo, o Ginásio Pernambucano transformou-se no primeiro Centro de Ensino Experimental em Pernambuco. As demais escolas do ensino médio permanecem noutro paradigma, ou seja, seguem outras orientações da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

5.3.6.2 O Ginásio Pernambucano: oportunidade para os jovens?

Não negamos que o Ginásio Pernambucano venha desenvolvendo um trabalho de qualidade, porém em benefício de apenas alguns jovens pernambucanos, porque não atende a

todos que ocorrem àquela instituição. Parafraseando a deputada Tereza Leitão, o Ginásio Pernambucano não pode ser uma ilha de excelência, quando nega os direitos da maioria dos alunos. Defendemos a escola de qualidade, sim, desde que garanta política pública da educação para todos.

O Programa de Desenvolvimento dos Centros Experimentais de Ensino (PROCENTRO), por decreto do governo do Estado, passou a chamar-se Gerência de Educação Integral, em face dos resultados obtidos em 2007, média 6,0, que, segundo o IDEB, está no padrão de países desenvolvidos. O mais importante é que esse resultado vem melhorando anualmente.

Os alunos que integram a proposta do PROCENTRO provêm das classes populares e chegam ao ensino médio com sérias lacunas em seu processo de formação e escolarização. A maioria manifesta dificuldades no sistema de leitura e escrita e na aquisição de novos conhecimentos, necessidades básicas para ingressar no mercado de trabalho e enfrentar os desafios do século XXI. Além do mais, conforme salientamos em outras partes desta tese, os indicadores educacionais vêm demonstrando que o ensino fundamental não consegue fazer o jovem superar suas dificuldades, que são repassadas para o ensino médio. Enquanto isso, as grandes mudanças históricas e algumas formas de produção do conhecimento humano impõem constantes atualizações para o próprio desenvolvimento científico e tecnológico, que, com rapidez intensa, exige, cada vez mais, alto nível dos conhecimentos formais. Nesse viés, o jovem deve aprender para aplicar na vida, ter a capacidade de interpretar tudo que ler e provocar novos conhecimentos que o façam crescer como pessoa e cidadão.

O PROCENTRO (2006), então, apostou nos princípios básicos: trabalho coletivo, escola, sociedade civil e todas as formas de organização. Isso significa que a formação das novas gerações de jovens é responsabilidade de todos os adultos por meio de suas experiências de comunidade. Tal visão antropológica cultural socializa e reorganiza o currículo escolar, aprimorando o conhecimento, as artes, as metodologias, a tecnologia e as práticas culturais. Então, foi preciso adotar e desenvolver metodologias de gestão, com parceria de grandes empresas, gerências de recursos humanos, gestão de autoconhecimento, as quais podem ser úteis na organização e gestão de recursos humanos na educação.

Outro aspecto fundamental diz respeito aos profissionais de educação. Na verdade, a docência tem passado por processo de mudança. Dentre suas atribuições, surgiu uma específica: trabalhar com jovens no desenvolvimento cultural distinto das gerações anteriores, que tinham o foco na reprodução do conhecimento. Ao mesmo tempo, criaram-se novos mecanismos de avaliação e desempenho dos professores, pois há a necessidade de avaliar não

só o rendimento como também a produção de materiais pedagógicos. Progressivamente, outras ações vão sendo incluídas para aprimoramento do professor em cada área do conhecimento; novas formas de ensinar são oferecidas, a fim de os alunos terem mais possibilidade de se apropriarem de novos conceitos.

Montarroyos (2006, *apud* PROCENTRO), em seu relatório anual, declara:

Visando experimentar o novo modelo de escola para Jovens do Ensino Médio, preconizado pela LDB, o Governo do Estado de Pernambuco, criou o Programa e Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, vinculado à Secretaria de Educação e Cultura. Este programa tem como objetivo garantir o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras direcionadas a melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco.

O referido programa foi criado pela *Lei n° 12.588*, de 21 de maio de 2004, pelo governo de Pernambuco, a qual tem a seguinte redação:

Art. 1° - Fica criada, na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, vinculada ao Gabinete de seu titular, a Unidade de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental – UCP/CEE, unidade técnica, dotada de autonomia técnica, administrativa e financeira, a qual compete: Planejar, gerir, coordenar e controlar as atividades do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental. Monitorar e avaliar o cumprimento das metas previstas no programa, fixando os indicadores. Promover a articulação com outros programas e projetos com objetos afins ao do programa.

Art. 2° - A integração das unidades de ensino à rede de Centros de Ensino Experimental e Escola de Referência, abrangida pelo respectivo Programa, dar-se-á por ato do Secretário de Educação e Cultura, por proposta da Unidade Técnica de que trata a presente Lei.

Assim, a estratégia adotada no mencionado programa consiste em uma rede regionalizada de centros de ensino experimental, que funcionarão como polos irradiadores das experiências no ensino médio.

Especificamente, quanto à referência do Ginásio Pernambucano, analisaremos criticamente no capítulo 7 sobre a metodologia. O fato é que, após a avaliação dos primeiros resultados pelo governo do estado de Pernambuco, pretendeu-se expandir tal experiência para as demais escolas estaduais do ensino médio.

5.3.6.3 Políticas públicas em Pernambuco

Dados de uma pesquisa divulgada, em março de 2009, pelo Instituto Maurício de Nassau revelam que 46,5% dos deputados avaliaram a educação com área de maior interesse do governo estadual. Os avanços da educação em Pernambuco são divulgados na imprensa, entre os quais se destacaram os principais programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação:

O excelente indicador é fruto de iniciativas bem sucedidas na área, com o Programa de Modernização da Gestão, Programa de Educação Integral e Programa Professor Conectado, para citar alguns além da realização de concursos para professores e investimentos em material escolar e fardamento para os alunos. (DP, 21/03/2009).

Isso nos leva a entender que o Programa de Modernização da Gestão – que sinaliza premiações com bônus de desempenho educacional a ser pago aos funcionários que cumprirem as metas logo após o resultado do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEBE) – contribuirá para se reduzir a distorção idade-série, além de incrementar o índice de aprovação e redução do abandono escolar. E a meta é transformar o Estado em referência nacional na área, até 2011, inclusive atingir objetivo mais audacioso que o estabelecido pelo Ministério de Educação: superar a média 6,0. A propósito, como parte de ações para incrementar o referido programa, o governo reservou R\$ 40 milhões, no seu orçamento de 2008, para pagamento do 14º salário.

O Programa de Educação Integral visa a ampliar a jornada para jovens do ensino médio, aumentando a quantidade de escolas de referência, o que mostra o compromisso do governo com a implementação de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à qualificação profissional dos estudantes da rede pública. De acordo com os documentos oficiais da Secretaria de Educação, já são atendidos pelo programa mais de 100 mil estudantes em 160 escolas de referência – algumas com jornada integral; outras, semi-integral para a demanda do ensino médio. Mas a meta do governo para 2014 é transformar mais de 200 escolas em referência e, assim, atender, aproximadamente, mais de 110 mil estudantes, porque muitos que não participam ainda do regime integral ou semi-integral desse modelo estão nas antigas escolas sofrendo toda a problemática do ensino médio salientada no capítulo 3 deste trabalho. Para isso, o governo do Estado de Pernambuco pretende investir R\$ 60,7 milhões nas novas unidades de ensino médio, nas quais predominará a profissionalização. Com

relação a isso, o secretário de Educação do Estado Danilo Cabral (2008, p. 06) afirmou ao Diário de Pernambuco:

Pretendemos, até 2010, atender 50% da demanda do ensino médio nas escolas de referência, num total de 40 escolas com Jornada Integral e 100 escolas com Jornada Parcial. A iniciativa vai oferecer melhor formação e qualificação profissional aos estudantes do ensino médio. Com a chegada dessas novas escolas, a rede estadual passa a contar com 51 unidades de referência.

Nas escolas de referência integrais, os alunos têm aulas regulares em um turno e, no outro, aulas profissionalizantes. Além disso, são oferecidos cursos de inglês, domínio digital e tecnologia. Nas escolas com a jornada parcial, os estudantes têm cursos de caráter profissional dois dias por semana.

Uma ação adotada pelo governo em parceria com a operadora de telefonia OI foi colocar em teste o diário escolar digital, ferramenta tecnológica, em duas escolas de Recife: Centro Experimental Cícero Dias em Boa Viagem e Escola do Morro da Conceição em Casa Amarela. A partir de outubro de 2010, seria estendido a 100% das unidades – cerca de 1.110 escolas em dois anos. Com a implementação dessa ferramenta, o governo pretendia ajudar a melhorar o sistema educacional de Pernambuco; parcialmente, seria criado o boletim como mais uma ferramenta de acompanhamento pedagógico, com o objetivo de trazer de volta a participação dos pais à comunidade escolar, também responsáveis pela aprendizagem dos jovens. O boletim, aliás, não é coisa nova, pois já foi utilizado pelo Estado há mais de 10 anos e permanece em uso nas escolas particulares. O secretário de Educação de Pernambuco Danilo Cabral assim o justificou: “A volta do boletim significa que os pais poderão acompanhar melhor seus filhos. É uma forma de trazê-los para a escola”.

No conjunto, tal modelo de escola, com as ações de parceria entre empresários e governo, tem tido grande repercussão nos meios educacionais. O destaque está na experiência do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, que é o maior impacto do programa e forte indicador de qualidade e de avaliação por parte das políticas públicas do estado de Pernambuco no ensino médio. A nosso ver, isso justificou o esforço do governo em programar e incentivar a criação de novas escolas de referência até 2010.

Diante de tais constatações e visibilidade do programa, há um ponto de difícil compreensão (e não resolvido), por parte de alguns setores da sociedade, em relação à proposta do PROCENTRO: a seleção dos alunos. Isso porque prevalece o critério da

proximidade de residência, o qual não atende aos pressupostos do programa nem é muito bem entendido por quem procura a vaga.

Nessas redes de escolas, o modelo integra diversos agentes: governo do Estado, ao qual cabe prover os recursos humanos, físicos, financeiros e políticos; empresários, que contribuem com os recursos financeiros e com a experiência gerencial; comunidade educacional, educadores e ex-alunos, que contribuem com o apoio e com mobilização em favor do programa. Ainda na mesma estrutura, integram os vários atores e organismos: o Pacto Comunitário Pró-educação; o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação⁸ (ICE); o Conselho Gestor, formado por empresas parceiras, Secretaria de Educação e Cultura, representante de universidade, de ONG, personalidades de notório saber e representantes dos pais e alunos, o Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental e o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano como sua primeira unidade executora.

Desse modo, o resultado apresentado pelas escolas de referência vem servindo como aliado nas tomadas de decisão do governo do Estado na implantação de uma política voltada para a educação do ensino médio de qualidade, acompanhada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. De fato, o ensino médio em Pernambuco tem evidenciado avanços em algumas escolas, porém, na maioria das escolas públicas, ainda persistem graves problemas, como ambientes inadequados, salas abarrotadas de alunos e inadequadas, distorção idade-série, dificuldade de leitura e escrita (os poucos que conseguem escrever alguma coisa não compreendem o que leem nem sabem interpretar), professores mal remunerados etc.

5.4 Síntese

Na retrospectiva histórica que expusemos neste capítulo, chamaram a nossa atenção os diferentes modelos que configuraram a educação brasileira. É importante destacar que, nem sempre, na relação entre modelos de educação e políticas públicas, há harmonia em todos os seus aspectos. Às vezes, em determinados momentos, os modelos representaram tendências diferentes dos interesses mais gerais das políticas públicas. De fato, tais modelos não conseguiram mudar os rumos da educação, mas influenciaram as concepções que fundamentariam a legislação e a prática pedagógica das escolas. Um bom exemplo foi o

⁸ O Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) – inspirado na ética da corresponsabilidade social – foi criado em outubro de 2002 por legislação específica, no sentido de firmar parcerias governamentais em defesa da causa da educação.

modelo da escola ativa, bastante debatido e vivenciado na década de 1930, junto com a divulgação do *Manifesto dos pioneiros da educação*, em reação ao sistema educativo profundamente elitista. O trunfo do pensamento dos pioneiros foi o de mobilizar toda a sociedade brasileira para os problemas da educação.

Mesmo que a educação não tenha força para mudar a sociedade, a mudança de qualquer povo não se faz sem ela, como adverte Frigotto (1984). Assim, a relação entre educação e sociedade se dá por diferentes mediações, sustentada por determinadas formas de agir e de pensar, baseadas em modelos ou tendências. Na verdade, os diferentes modelos que vêm configurando a educação brasileira representam tendências que surgiram, consolidaram-se e foram superadas de acordo com as circunstâncias históricas. Logo, a relação entre os diferentes modelos e a prática escolar reflete a continuidade e as mudanças.

Tal discussão ganha importância, uma vez que o foco teórico-empírico de nossa investigação se dirige exatamente ao modelo alternativo de educação, modelo entendido como espelho, polo irradiador, enfim, uma escola de referência para o ensino médio definida como política pública de Estado. Ademais, a retrospectiva histórica tem uma razão de ser, porque a compreensão do presente implica o olhar voltado para o passado. Daí, o conceito de periodização ser fundamental para fugirmos do evolucionismo estanque, aquele que ressalta simplesmente as datas, escondendo, às vezes, os significados dos fatos. Nesse sentido, o que determinou a periodização não foram as datas em si, mas as mudanças provocadas pelos modelos de educação, que, mesmo elaborados no passado remoto, têm deixado suas marcas inovadoras no plano das ideias que culminam, direta ou indiretamente, na prática pedagógica da escola, de modo específico na sala de aula.

Agora, cabe uma pergunta: Como está sendo trabalhado, em Pernambuco, o ensino médio transformado em escola de referência? Tentaremos responder ao final da tese, depois de aprofundarmos essa questão.

CAPÍTULO 6 – TECENDO O CAMPO DE ESTUDO

Neste capítulo, discutimos o contexto do estudo e apresentamos as questões de partida como ponto de reflexão e análise de um modelo educacional que tem por parceiros o governo do Estado e empresas privadas, aplicado no Ginásio Pernambucano como escola de referência em ensino médio. Vale ressaltar que o referido ginásio é o nosso foco de análise empírica.

6.1 O Ginásio Pernambucano: memórias de uma época



Figura 1 – Prédio do Ginásio Pernambucano, fundado em 1825

O Ginásio Pernambucano – a mais antiga escola em funcionamento no Brasil – foi fundado no dia 1º de setembro de 1825, logo após a Confederação do Equador e criação por decreto do então presidente da Província José Carlos Mayrink Ferrão. De início, denominado Liceu Provincial, não teve sede fixa por um bom tempo. Começou com 26 alunos em um dos corredores do Convento do Carmo, com professores do Seminário de Olinda; depois funcionou na rua do Hospício, no cais da Alfândega e na rua da Praia. Em 1855, passou a Ginásio, que oferecia cursos de cadeiras⁹. Mas, de acordo com Montenegro (1943, p. 31), “Os alunos em regra só queriam saber das disciplinas que os ajudassem a entrar na Faculdade de Direito. E serviam-se do Liceu como de apenas um trânsito para Olinda”. Em dezembro de 1866, foi transferido para o prédio atual, na rua da Aurora, ao lado do prédio da Assembleia Legislativa do Estado. E, até 1893, funcionou em regime de internato.

As privilegiadas condições desta Província permitiram, desde a época colonial, a circulação em vários sentidos de ideias e costumes das civilizações mais adiantadas da Europa. O próprio domínio holandês, por menos marca que tivesse deixado no homem e nas

⁹ As cadeiras que faziam parte do Ginásio eram: latim, grego, francês, inglês, alemão, desenho, história, geografia, matemáticas, filosofia racional e moral, ciências naturais, língua e literatura nacional, eloquência e poética, além de música, dança, ginástica, natação e equitação.

instituições de Pernambuco, deu contribuição importante nos planos de reforma da nossa rotina administrativa e econômica e trouxe muitas sugestões na vida cultural provinciana.

O prédio, tombado em 1984 pelo Patrimônio Histórico Nacional, de estilo neoclássico, foi construído por José Mamede Alves Ferreira, engenheiro responsável pela construção da Casa da Cultura, do Hospital Pedro II, da capela do Cemitério de Santo Amaro e da grande maioria dos casarões erguidos na rua da Aurora, naquela época.

Pelo Ginásio Pernambucano passaram alunos ilustres, como o ex-presidente da República Epitácio Pessoa, os ex-governadores pernambucanos Agamenon Magalhães, Cid Sampaio e Joaquim Francisco; personalidades, como os escritores Ariano Suassuna e Clarice Lispector, o historiador Amaro Quintas e o geógrafo e historiador Manuel Correia de Andrade. Para se ter ideia da rigorosa disciplina da escola no início, seu primeiro diretor, Miguel do Sacramento Lopes Gama, o padre Carapuceiro, criou um severo estatuto. Entre outras exigências, para ser matriculado, o aluno era obrigado a prestar juramento à *Constituição do Império*, e, anualmente, os professores prestavam contas ao governo do desempenho acadêmico e disciplinar dos alunos. Ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica ali vivenciada – conhecida no Brasil e no exterior – possibilitava preparar os filhos da burguesia para assumir os altos postos de comando. Dependendo do desempenho escolar, eram recomendados por cartas de pessoas influentes de alto prestígio da nobreza e da política. Assim, conforme afirma Montenegro (1943, p. 41), “lhes seriam atribuídos certos privilégios, entre eles o direito de preferência nos empregos públicos e municipais”.

Durante todo o século XIX, consolidou-se o prestígio do Ginásio Pernambucano como escola propedêutica e estabelecimento que preparava os alunos para o ingresso nas escolas superiores no Brasil e no exterior. Para tanto, o currículo escolar, os planos de estudo e os livros didáticos eram importados dos mais conceituados centros europeus; de preferência, adotava-se o modelo dos colégios franceses. Alguns anos depois, na década de 1930, com as reformas do ensino, extinguiu-se o regime de internato e adotou-se o regime seriado no ensino secundário, que oferecia duas opções de curso: o científico e o clássico nos horários matinal e vespertino.

Conforme dissemos no capítulo 5, a Reforma Francisco Campos em 1931 organizou o currículo das escolas secundárias na tradição humanista. Em 1942, a Reforma Capanema elevou o nome do Ginásio Pernambucano para Colégio Estadual de Pernambuco (CEP), porque já oferecia cursos de segundo ciclo colegial, clássico e científico.

A grande mudança, porém, nessa secular instituição, ocorreu na década de 1960, em virtude das reformas do sistema educacional brasileiro e da democratização do ensino com a

entrada de grande massa da população excluída. Naquele momento, o Ginásio Pernambucano foi perdendo progressivamente a qualidade pedagógica em todos os aspectos, deixou de ser escola de referência. Junte-se a isso a falta de conservação do prédio e lá se foram quase dois séculos de esplendor.

Entretanto, tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico (CONDEPHAAT), foi considerado patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Desde então, iniciou-se sua revitalização de 2000 a 2002. Concluída a fase de recuperação, o governo do estado de Pernambuco implantou um modelo de gestão escolar compartilhada com os empresários, a fim de transformá-lo em referência da educação no Estado e servir de modelo para as demais escolas públicas que ofereciam o ensino médio. Os parceiros da educação tinham por meta revitalizar o tradicional patrimônio escolar em decadência, por meio de cooperação técnica e financeira com a Secretaria de Educação do Estado.

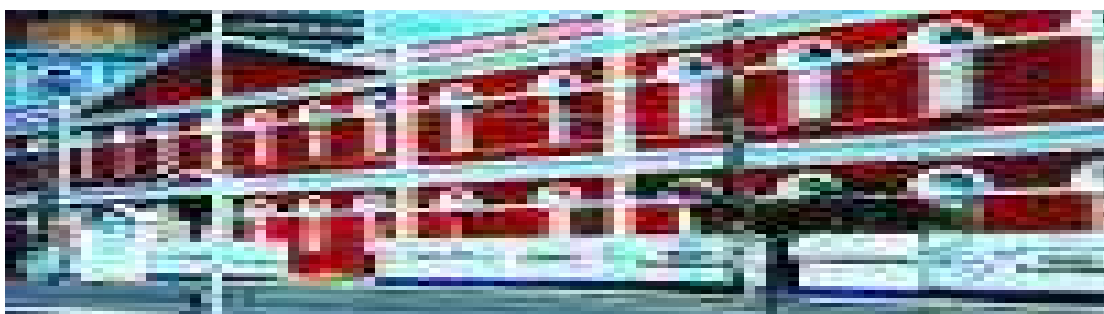


Figura 2 – Fachada do Ginásio Pernambucano antes da recuperação

6.2 Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano: limites e desafios

Concluídas as reformas e a revitalização das instalações do colégio em julho de 2003, oficializou-se sua criação como unidade escolar da rede estadual de ensino médio, em jornada integral das 07h30min às 17h, pela *Lei nº 12.965*, de 26 de dezembro de 2005, sancionada pelo governador do estado de Pernambuco.

Essa mesma lei regulamentou a implantação e o funcionamento dos centros de ensino experimental. O primeiro a funcionar em Recife, em 2004, foi o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP).



Figura 3 – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) restaurado

O prédio tombado foi recuperado em dois momentos: no primeiro, entre 2000 e 2002, priorizaram-se a modernização e a preservação das instalações físicas; no segundo, durante 2003, restauraram-se os móveis para salas de aula, o acervo histórico da biblioteca, o museu de história natural, o salão nobre, o auditório, a capela, a sala de estufa botânica e adquiriram-se equipamentos para o laboratório de ciências, informática, matemática, física e química.

Os parceiros eram um grupo constituído de empresas privadas (Philips, Odebrecht, ABN-AMRO BANK e CHESF) que assumiram a citada restauração. Daí surgiu a Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano, com o objetivo de formular novo modelo de gestão e pedagógico para o ensino médio, compartilhado com o governo do estado de Pernambuco.

Na verdade, não somente no nosso Estado mas também em todo o país, a situação do ensino médio amargava os piores índices de qualidade, conforme anunciamos no capítulo 3. Durante muitos anos, os olhares da política pública brasileira estiveram voltados para o ensino fundamental, considerado obrigatório dos 07 aos 14 anos, segundo consta na nossa *Constituição Brasileira* de 1988 e na Lei nº 9394/96 *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Assim, o ensino médio tem ficado a reboque do ensino fundamental, mas, atualmente, beneficiado com políticas públicas voltadas à educação dos jovens.

6.3 Ginásio Pernambucano: organização pedagógica do passado

A análise de experiências pedagógicas constitui-se, quase sempre, em processo de acercamento do real, pois exige a consideração das diferentes dimensões imbricadas nas relações entre os indivíduos e a sociedade. Tal postura, no entanto, se reveste de maior complexidade quando a experiência se caracteriza pelo redimensionamento de uma escola de referência de quase dois séculos, a qual, como a maioria das instituições de ensino do século

XIX, no Brasil, atendia aos filhos da classe dominante, composta, na época, por senhores de engenho.

A característica pedagógica do Ginásio Pernambucano, desde a sua criação até a década de 60 do século XX, foi sempre de referência quanto ao corpo docente (todos os professores eram catedráticos e desfrutavam, nos meios acadêmicos, de grande reputação) e instalações – laboratório de ciências, bibliotecas, salas de estudo, até estufa botânica, entre outras. Conforme salientamos anteriormente, o século XIX foi marcado pela ausência de uma educação com diretrizes nacionais, como assinala Azevedo (1944, p. 331):

A educação teria de arrastar-se, através de todo Século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. As diferenças de nível cultural e econômico, das províncias, ocasionaram um caráter fragmentário de nossa formação social sem nenhuma perspectiva de uma política educacional que satisfizesse os anseios na sociedade. Não havia nenhuma articulação entre o ensino público primário e o secundário.

Em tal contexto, foram criadas as grandes escolas públicas brasileiras em quase todos os Estados, como o famoso Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o Ginásio Pernambucano em Recife, o Colégio Júlio de Castilho em Porto Alegre. Altamente elitizantes, formavam poucos alunos e neles era negada a presença de cerca de 90% da população. Mesmo assim, foram responsáveis, desde a criação, pela formação da elite econômica e cultural dos respectivos Estados, conforme já mencionamos no caso do Ginásio Pernambucano:

Ao mesmo tempo, para as camadas populares, criaram-se os cursos profissionalizantes, como o Liceu de Artes e Ofícios, que oferecia cursos técnicos em diversas áreas, para o jovem aprender uma profissão. Naquele momento, tinha-se o espaço econômico, político, social e cultural que permitia desvelar claramente a dicotomia entre educação e trabalho, ou seja, a separação entre o trabalho manual (para os pobres) e o trabalho intelectual (para os ricos). Vale lembrar que grande parte da população era analfabeta, portanto alijada do processo educativo e dos bens culturais.

Nessas circunstâncias, que matriz conceitual prevaleceu na organização pedagógica do Ginásio Pernambucano? Ao longo de quase dois séculos de existência, podemos estabelecer dois grandes momentos, considerando-se como critério as principais mudanças que configuraram diferentes características à referida instituição.

O primeiro momento abrange a criação do referido colégio até, mais ou menos, a metade do século XX, quando entrou em declínio o modelo de escola profundamente elitista. É forçoso reconhecer que o elemento matricial da gênese e desenvolvimento dos centros de

referência foi o positivismo¹⁰ – corrente de pensamento que chegou ao Brasil no século XIX e teve ressonância, sobretudo, na educação, na saúde e na justiça. Suas ideias principais eram o princípio da harmonia social, o princípio do naturalismo positivista e o princípio da objetividade científica, os quais se ajustaram aos interesses e anseios da elite brasileira do referido século.

No período colonial, os estudantes que se destacavam eram encaminhados a Portugal para aprenderem latim e seguir seus estudos. Daí, tornavam-se sacerdotes ou formavam-se para assumir outras funções de destaque. A base do currículo eram as humanidades – literatura, latim e retórica – na defesa dos interesses de Portugal. O ensino secundário, sob o domínio dos jesuítas, direcionava-se a formar dirigentes e intelectuais afinados com as classes hegemônicas, razão por que o seu eixo principal buscava preparar os filhos da elite burguesa para o ingresso no ensino superior, só acessível nos países da Europa. Esse ideário teve rebatimento na sociedade por meio da ideia de progresso definido a partir da ordem. Na escola, prevalecia a educação livresca fincada na aparente independência das condições contextuais. Em outras palavras, a escola da época não reconheceu qualquer diferença de classe ou de cultura. De certa forma, aqueles grandes, belos e bem construídos colégios contribuíram para a reprodução, manutenção e consolidação da nova ordem social, em que vinha forjando-se o capitalismo urbano de base industrial no Brasil.

O segundo momento foi marcado por profundas mudanças na clientela, nas instalações físicas e na organização curricular do Ginásio Pernambucano; enfim, a secular instituição perdeu a identidade como escola de referência de Pernambuco. Na verdade, as transformações ocorridas na sociedade brasileira com a consolidação do capitalismo de base urbana industrial acarretaram profundas reformas no sistema educacional. O ingresso do enorme contingente de alunos provenientes das camadas populares no sistema educacional exigiu mudanças por parte daquela escola pública centro de referência do passado, perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas. Na verdade, como destaca Beisiegel (1981), ela já não estava articulada com a composição de sua nova clientela, conforme salientamos no capítulo 3.

A chamada explosão do ensino médio, sobretudo a partir da década de 1990, trouxe sua contrapartida: os investimentos oficiais nas escolas passaram a não acompanhar as necessidades crescentes da qualidade da educação e o desenvolvimento do ensino médio parecia não importar muito. Tornava-se necessário abrir escolas de qualquer modo, como se deselitizar escolas significasse apenas abarrotar as salas de aula de alunos.

¹⁰ **Positivismo** é uma corrente filosófica estabelecida no século XIX por Augusto Comte (1798-1857).

Pelo exposto, podemos inferir que as mudanças ocorridas nas escolas-modelo, como o Ginásio Pernambucano, foram provocadas pela democratização do acesso ao ensino médio de grande parte da população. Entretanto, questiona-se se tal democratização tenha sido acompanhada pela qualidade do ensino e assegurado a permanência dos jovens na escola.

6.4 Ginásio Pernambucano: um modelo inovador para os jovens

Conforme discutimos no capítulo 3, a descaracterização e a perda da identidade do Ginásio Pernambucano, tal como criado, não foi um problema isolado, pois o fenômeno ocorreu, guardadas as devidas diferenças, em todos os centros de referência do país. Acrescente-se a isso a questão da problemática do ensino médio no país, a qual podemos resumir à perda de identidade e ao consequente esvaziamento de função: nem ensino propedêutico, nem ensino profissionalizante. A dualidade do fazer (característico da escola profissional) e do pensar (característico da escola propedêutica) que tem marcado a organização curricular do ensino médio necessita ser apreendida no contexto contemporâneo das mudanças.

Diante do exposto, no momento atual, com o processo de globalização em curso, a sociedade brasileira passa por profundas transformações nos diferentes setores – econômico, política, social e cultural. A marca dessas mudanças é a crise que se vem manifestando, nas últimas décadas, no desemprego estrutural e no crescente índice de exclusão social. O conjunto de políticas adotada pelo governo brasileiro de inspiração neoliberal tem agravado ainda mais a crise, impondo novos desafios à sociedade e afetando o sistema educacional, especificamente o ensino médio. Ao mesmo tempo, a mudança do papel do Estado (projeto neoliberal) proporcionou grande corrida para as privatizações, considerando, de modo específico, a questão das parcerias do público (escola) com o privado (empresas). Mas a estrutura e a organização escolar não contemplam as especificidades que requerem uma escola para jovens, a qual, geralmente funciona à noite. Permanece, assim, a dicotomia: formação geral para a elite e formação profissional para as classes populares.

Vale lembrar aqui a situação atual do ensino médio. Políticas e recursos financeiros, para melhor adequar suas instalações físicas, salas, laboratório, espaços de lazer e de cultura escolar, não existem na maioria das escolas; ademais, condições de trabalho (ambiente) precárias, salários péssimos dos professores, escolas do ensino fundamental adaptadas para o

ensino médio e salas de aulas superlotadas completam o cenário desolador que não se vê nos centros de ensino experimental.

As propostas curriculares, na maioria das escolas, se organizam, rigidamente, em áreas de conteúdo, quanto à seleção e ao seu sequenciamento intra e extradisciplinas. Os conteúdos se repetem ano após ano, de forma linear e fragmentada. A habilidade cognitiva mais valorizada é a memorização. As experiências dos alunos, as referências locais da cultura e da história da comunidade não são consideradas como elementos constituintes do conhecimento. Já no Ginásio Pernambucano, as propostas pedagógicas fincam raízes na cultura dos jovens. Trabalham-se os conteúdos baseados em temas e ou projetos culturais de forma interdisciplinar. As experiências dos alunos são valorizadas por meio da pedagogia de projetos. Professores e alunos sugerem temas que serão trabalhados em todos os espaços pedagógicos e formativos da instituição. Nesse sentido, parece que predomina a concepção racional.

Quanto à concepção de conhecimento, concordamos com Santos (2003, p. 35) quando afirma que “nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional, só a configuração de todas elas é racional”. Assim, estamos vivendo uma fase de transição paradigmática da ciência moderna, marcada pela hegemonia da razão, para o conhecimento pós-moderno, que “significa o conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir do espaço- tempo local” (SANTOS, 2003, p. 77). Logo, a autêntica sociedade de conhecimento valoriza melhor os conhecimentos existentes. Tal enfoque induz admitir que a criatividade e a inovação assumam papel importante diante dos problemas sociais e, especificamente, da educação, porque implica reconhecer que o conhecimento não é neutro nem estável e que se caracteriza pela capacidade de aprender, duvidar e saber questionar. Tais mudanças mais amplas vêm determinando as reestruturações no sistema educacional e, sobretudo, na formação dos jovens.

Nesse contexto, é que se reformulou, em 2004, o Ginásio Pernambucano, que recebeu a denominação Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Sua finalidade principal (como primeiro centro experimental) “foi oferecer um modelo alternativo de rede de ensino” (PROCENTRO, 2006 p. 16), tornar o ponto de partida para a rede de escolas de excelência do ensino médio de Pernambuco, que somam 160 nas principais cidades da zona da mata, agreste e sertão.

Atualmente, tal conjunto de escolas de referência, antes conhecidas como centros de ensino experimental, funciona em regime integral e parcial. Sessenta escolas funcionam em horário integral e 100, semi-integral. A diferença entre as integrais e semi-integrais refere-se

aos valores das gratificações. As integrais oferecem aulas de 2ª a 6ª feira, das 07h30min às 17h, com dois lanches e almoço; a gestão, a coordenação e os professores percebem 199% de gratificações. Já as semi-integrais oferecem apenas dois dias por semana em horário integral; a equipe recebe 159%. Vale ressaltar que, nos dois casos, a remuneração é muito maior do que a do restante dos trabalhadores em educação da rede pública estadual. Esse foi um dos conflitos vivenciado pelo Sindicato dos Professores de Pernambuco no ato da implantação do referido modelo.

O ponto de partida para o redimensionamento do Ginásio Pernambucano foi uma parceria da iniciativa privada com a Secretaria de Educação de Pernambuco. Quais as características do novo modelo de ensino médio? Em que bases e princípios se fundamentou a nova proposta?

Reestruturado com base em três pilares – a reforma das instalações físicas e gestão pedagógica, a administrativa e a organização curricular –, o Ginásio Pernambucano teve incorporado no novo modelo a estrutura de gestão da iniciativa privada por intermédio da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano. Nessa nova estrutura organizacional integraram-se diversos agentes – governo do Estado, empresariado e comunidade educacional – aos quais competeria planejar, propor, decidir e avaliar as propostas e ações da referida entidade de ensino.

Em relação à clientela, seu perfil mudou: “apenas 8,6% dos pais dos alunos têm nível superior” (PROCENTRO, 2006 p. 5). Os alunos submeteram-se a uma prova de seleção. Quanto ao corpo docente, um dos aspectos mais polêmicos é o recebimento de bônus com base no desempenho profissional. Outro aspecto relevante que o diferencia das demais escolas tradicionais do ensino médio é o fato de o aluno permanecer nos dois turnos (jornada ampliada), acompanhado pelo corpo docente sob regime de dedicação exclusiva.

O eixo norteador do modelo pedagógico é o “protagonismo do jovem” – protagonismo entendido como a capacidade de discernir e tomar decisões (PROCENTRO, 2006, p. 28). A ênfase nessa abordagem considera a interdisciplinaridade como eixo estruturador do currículo e a pedagogia de projetos. Aqui, podemos fazer uma pausa a fim de refletir sobre a percepção de Marcos Magalhães – ex-aluno do GP e atualmente empresário da Philips do Brasil S/A, empresa parceira na causa do ensino médio, em particular, do Ginásio Pernambucano.

O que Marcos Magalhães viu foi o desencanto de um processo educativo em crise. O desalento ali pode ser caracterizado em nível pessoal dele, em nível estadual pela queda de materialidade da educação pública e, em nível

nacional, pelo descaso com sua própria história, com uma evidente queda de qualidade de ensino.¹¹

Então, diante da história desse educandário, das marcas do abandono nas instalações, das péssimas condições e do ensino deficitário na educação dos jovens, a lógica interveniente, no primeiro olhar, foi estabelecer ampla discussão sobre um novo momento para a educação em Pernambuco, tendo como protagonista o Ginásio Pernambucano. Isso reuniu um contingente (alunos, professores, pais, empresários e governo), permitindo maior envolvimento de pensar novo modelo de gestão, pedagógico e curricular.

Assim, na busca de caminhos, em 2000, iniciaram-se os estudos e reflexões e criou-se a Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano. Começava nova fase em benefício dos jovens, pois estabeleceu-se como eixo central o “protagonismo juvenil”: tudo se voltaria para a cultura dos jovens, atitudes, postura e visão sobre a vida. Inovava-se o modelo pedagógico e curricular na seleção dos conteúdos e atividades escolares desenvolvidas no ano letivo.

Várias reuniões, estudos e debates dos aludidos parceiros acerca da problemática conduziram ações para implantar nos centros de resultados e dos clubes um ensino alternativo pertinente aos interesses da juventude, à vontade de saber, de caminhar, de descobrir e de se aventurar. Avaliados os centros de resultados nessa primeira aproximação, alguns indícios apontavam que o modelo alternativo de educação parecia demonstrar situações valorizativas em relação aos indicadores de qualidade:

- participação com assiduidade dos jovens nas aulas;
- redução de ausência e da impontualidade dos alunos nas atividades escolares;
- escassez de atendimentos psicossociais;
- aumento do nível de aprimoramento dos professores;
- indícios de melhoria da qualidade de ensino.

Diante de tais resultados animadores, a intenção e a grande missão dos parceiros foram transformar o Ginásio Pernambucano em referência na educação no Estado e servir de modelo para as demais escolas públicas que ofereciam o ensino médio. Daí, estabeleceu-se como meta revitalizar o tradicional patrimônio escolar em decadência, o que se tornou possível por meio de cooperação técnica e financeira com a Secretaria de Educação do Estado.

Analisado o relatório do Ginásio Pernambucano, compreendemos que o modelo inovador proposto incluiu uma releitura das diretrizes do Ministério da Educação aplicada pela Secretaria de Educação do Estado quanto às atividades extraclases, porque os alunos

¹¹ O salário do professor com 200 horas-aula que trabalha em escolas não transformadas em referência oscila entre R\$ 980,00 e 1.200,00. O dos lotados nessas escolas com a mesma carga horária chega a R\$ 2.388,00, dependendo da titulação.

participariam de conversas com educadores especializados, declinariam temas articulados com o contexto social, contribuindo, assim, para o planejamento de suas vidas e para o exercício pleno de sua cidadania. Incluiu também a capacitação da gestão, da equipe pedagógica e administrativa e da comunidade de pais e estudantes.

Encerradas as mudanças, em 2003 oficializou-se a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), o qual atenderia exclusivamente aos jovens alunos concluintes da 8ª série do ensino fundamental da rede pública estadual, para ingressar na 1ª série do ensino médio. Daí partiu-se para a constituição dos recursos humanos: de agosto a dezembro de 2003, uma banca formada por docentes dos principais universidades públicas fez a análise curricular de 240 candidatos inscritos, dos quais foram selecionados 50 profissionais. Todos eles se beneficiaram da capacitação desenvolvida 240 horas de palestras e *workshops* com mestres de universidades e consultores empresariais, que abordaram temas, como desenvolvimento de potenciais humanos, jornada de plenivivência pedagógica, a linguagem como elemento constitutivo da construção e interpretação do conhecimento, tecnologia empresarial social, dentre outros assuntos ligados à cultura e à cultura juvenil.

Para selecionar os estudantes, uma banca composta por gestores do CEEGP, professores das principais universidades públicas e técnicos da Secretaria de Educação efetivou análise do histórico escolar de 900 candidatos. Desses, 840 foram selecionados e 320 classificados pelas médias decrescentes em língua portuguesa e matemática.

Vale destacar que, ao passar dos dias, foram criando-se momentos de reflexões que faziam surgirem vários eventos – encontro cultural, Carnaval, São João, Semana Internacional do Voluntariado, oficina sobre o meio ambiente, palestra sobre direito e cidadania, colóquio, a arte e a educação, Dia Mundial da Água, o direito do consumidor, Semana do Índio – e visitas institucionais à superintendência de planejamento da Secretaria de Educação, ao Conservatório de Música, ao Centro Cultural Brasil-Alemanha. A propósito, o CEEFP vem participando de outros eventos, como da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, do Congresso Nacional do Meio Ambiente, do Concurso de Redação Mauricio de Nassau e, principalmente, da X Ciência Jovem do Estado de Pernambuco e do Prêmio TOP 10-Excelência em Educação, na qual obteve o reconhecimento de seus trabalhos e a satisfação da vitória. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2004/2005).

Duas importantes iniciativas foram implantadas: o Centro de Resultados Aprender a Ser e Viver e Fazer, cuja base central é o protagonismo juvenil. A primeira iniciativa visava à formação educacional do aluno por meio de oficinas interdisciplinares, grupos de estudos e avaliação formativa; já a segunda se dedicaria ao desenvolvimento psicológico, pedagógico e

social dos alunos. Por conseguinte, várias ações foram desenvolvidas no sentido de apoiar os alunos, seus pais e professores no desenvolvimento dos conselhos de classe e no acompanhamento e orientação aos pais. Daí surgiram os clubes dos jovens, que começaram a promover atividades de capoeira, cursos de inglês, atividades de jornalismo e de teatro a 233 alunos.

À primeira vista, esse modelo careceria de análise mais apurada, porque pôs em evidência alguns aspectos contraditórios. Em primeiro lugar, tratava-se de modelo excludente à luz do direito dos alunos, que não poderiam escolher onde estudar; em segundo, o acesso dos estudantes ocorreria mediante um critério de seleção do currículo escolar de caráter classificatório e eliminatório, nos componentes de português e matemática; em terceiro, emergiu a questão da localização de moradia nas proximidades da escola. A verdade é que, ao ser implantado em 2004, houve grande insatisfação por parte dos alunos, professores, pais e funcionários e significativa mobilização dos vários setores da sociedade civil contra a forma imposta pelos parceiros (governo e empresários) ao Ginásio Pernambucano: transferiram todos que ali estudavam e trabalhavam para outro prédio da cidade de Recife em nome de proposta experimental que se dizia inovadora em gestão, método e ensino. Não ficou claro que, para se inovar, tínhamos de sonegar direitos constitucionais e excluir pessoas. O conceito de inovação que defendemos é aquele em que o aprendiz constrói seu conhecimento na apreensão de significados utilizáveis ao longo da vida, enquanto estiver aprendendo.

Outro aspecto contraditório do modelo em tela refere-se à seleção e à classificação dos professores. Depois de selecionados, recebem formação continuada de qualidade, maiores salários, garantias e condições de trabalho de boa qualidade; participam da distribuição de um indicador de produtividade promovido pelo governo do Estado e pelos parceiros empresários; recebem um bônus correspondente ao 14º salário. Tais iniciativas ferem o direito da maioria dos trabalhadores de educação, que é regido, dentro do próprio Estado, por outra política de recessão e desvalorização dos profissionais do mesmo segmento.

Quanto à parceria governo-empresários, observamos, no acompanhamento e controle da gestão da escola, inversão de papéis na execução. Os empresários não só fazem investimentos financeiros, como também adentram nas questões gerenciais, institucionais e pedagógicas, fazem exigências circunstanciais e pontuais. Em outras palavras, desenvolvem a gestão empresarial com ação empreendedora do mundo dos negócios atrelada aos interesses do capital – obviamente os princípios intrínsecos estão ligados à **pedagogia empresarial**: quem não produz não permanece no contexto, conforme já mostramos anteriormente. Explica-se: o avanço tecnológico e científico proporcionou o aumento da velocidade das informações,

demandando por parte dos indivíduos domínio das novas tecnologias e constante atualização. Ao mesmo tempo, a economia globalizada impôs ritmo diferente aos negócios nos quais se exige foco na competitividade e na inovação. Nesse contexto, as pessoas deixaram de ser problema e se transformaram em solução e vantagem competitiva. Peter Senge alerta que conceber o homem como mais um recurso de produção constitui um obstáculo ao desenvolvimento da organização, razão por que, segundo o mesmo autor, a aprendizagem se tornou mais importante que o controle dos processos. Para se atender às novas exigências impostas nas últimas décadas e se trazer um olhar diferenciado sobre os saberes que permeavam as estruturas organizacionais, surgiu a **pedagogia empresarial**, um ramo da pedagogia o qual tem como foco o desenvolvimento dos profissionais e a melhoria dos processos produtivos mediante a aprendizagem empresarial em suas várias dimensões.

6.5 Organização e Funcionamento Escolar

O CEEGP funciona de segunda a sexta-feira, das 07h30min às 17h, com jornada ampliada. No ano letivo 2005-2006, atendeu a 640 jovens, de 13 a 20 anos, oriundos de escolas públicas, matriculados na 1ª série (oito turmas) e na 2ª série (oito turmas). Esse era o perfil socioeconômico: 15% provenientes de famílias com renda inferior a um salário mínimo; 52%, entre um e dois salários-mínimos; 24%, entre três e quatro salários-mínimos; 9%, com mais de quatro salários-mínimos. Em relação ao ano letivo 2007-2008, inscreveram-se mais de 1.200 candidatos, porém só 200 obtiveram classificação, ou seja, mil jovens foram desclassificados somente nesse período.

As atividades escolares em sala de aula se estendem das 07h30min às 12h. Após o almoço oferecido pela escola, o retorno ocorre às 13h30min até às 17h, tempo ocupado com orientações para o estudo (OE); sessões de estudo; orientação pedagógica e psicológica; círculo de cultura e desenvolvimento em projetos de vida e de consultoria empresarial para promover ações de empreendedorismo; atividades na biblioteca, nos laboratórios de informática; avaliação diária, concursos literários; olimpíadas de português e matemática; teatro, grupo de danças; projeto Juventude Unida para Conservação do Patrimônio; clube do jornal, palestras com representantes de empresas e parceiros da Secretaria de Educação, dentre outras atividades constantes no projeto pedagógico do CEEGP, previamente estabelecido por um cronograma da coordenação pedagógica.

6.6 Estrutura Física e Pedagógica do Ginásio Pernambucano

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, com as instalações recuperadas e a dinâmica do ambiente escolar, apresentava a seguinte estrutura, registrada no nosso caderno de campo:

Sala da Gestora Administrativa, sala de Apoio à gestão (secretaria, assistente e assessora técnica), sala da Coordenação Pedagógica, Secretaria e Arquivo, sala dos Professores, com subdivisões: 01 espaço para Área das Ciências Humanas, outra Ciências Exatas e, outra Ciências da Saúde. 15 salas de aulas, 01 auditório, 01 refeitório com mesas, cadeiras, fogão industrial, freezer, geladeira, pratos, talheres, vasilhames, copos, conjunto de sanitários: masculino com 08 bacias sanitárias, lavabo, miquitório, espelhos, além de um espaço para vestuário. Em relação ao sanitário feminino, muito bem conservado, com espelhos de corpo inteiro. 01 Biblioteca com vasto acervo bibliográfico, 01 Museu de História Natural, que é muito visitado Por estudantes das renomadas Universidades do Estado de Pernambuco e outras Instituições de Ensino Superior. Também o espaço, é visitado por estudantes de várias escolas, 01 sala de Laboratório de Informática, 01 sala Laboratório de Ciências e Matemática, 01 Sala Laboratório de Física, 01 Sala Laboratório de Química. Sala de recursos áudio visuais e, almoxarifado, Serviço de Orientação educacional e psicologia. Espaço livre para circulação e lazer, jardim com bancos em seu redor, árvores e, estacionamento para os funcionários. (CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2006).

O horário de funcionamento da escola está assim registrado no nosso caderno de campo:

O turno inicia às 07h30min, e alunos, pais, coordenação, professores e funcionários em geral vão entrando na dinâmica, num clima de responsabilidade e colaboração logo na entrada, têm 01 recepção com 01 funcionária contratada pelo PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental), 01 militar da Polícia de Pernambuco, destacado para prestar serviços no CEEGP. (CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2006).

Observamos ainda q estrutura pedagógica, acompanhando o atendimento diário e as atividades de coordenação pedagógica:

A Profª Neuza Pontes (Coordenadora Pedagógica) é encarregada de prover o complexo funcionamento do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Além das atribuições de coordenar toda a parte pedagógica e as ações dinamizadoras da proposta pedagógica do currículo escolar, ela verifica as instalações para ver se estão limpas, encaminha os alunos para as suas respectivas salas de aula. Fornece informações junto a professores e funcionários e atende os pais dos alunos, recebe o público, como estudantes, pesquisadores, como é o meu caso e outras pessoas que desejam informações sobre o Ginásio Pernambucano, quanto à vaga para novos alunos. O dia a dia da Coordenação é acelerado. Participa de reuniões com a Gestora Administrativa, representantes da Gerência do

PROCENTRO, Secretaria de Educação e outras entidades. (CADERNO DE CAMPO, 04 de setembro de 2006).

Vale lembrar que a coordenação pedagógica agendou um horário durante o qual a Profª Neuza Pontes nos passaria informações valiosas pertinentes ao trabalho de pesquisa dessa importância cujo tema “ensino médio e cultura juvenil” estava contemplado nas diretrizes gerais da proposta pedagógica. A propósito disso, ela no encontro comentou:

O tema Ensino Médio e Cultura Juvenil representa o eixo central das diretrizes gerais, que alicerça a proposta Pedagógica do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) que está voltada para o “Protagonismo Juvenil”. Jovens autônomos, conscientes de sua responsabilidade social, como agente de mudança e cidadania, na busca de uma qualidade de vida e melhoria da educação pública. (CADERNO DE CAMPO, conversa em 04 de setembro de 2006).

Mesmo, tendo agendado esse encontro, não foi possível terminá-lo, uma vez que a gestora administrativa solicitara a sua presença em uma reunião. O entendimento com a coordenadora pedagógica foi de fundamental importância para esta investigação, porque, naquele momento, o Ginásio Pernambucano passou a ser nosso objeto empírico e estabelecemos um cronograma de atividades do campo de estudos.

Diante da solicitação da gestora para uma reunião, logo em seguida demos prosseguimento à observação, visitando outras instalações que nos fizeram voltar no tempo, quando estudamos naquele colégio, e registrando no caderno de campo, nossas impressões:



Figura 4 – Um dos corredores do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

Voltei no tempo, lembrando a minha história de vida, naqueles corredores e, salas de aula, vivenciado há 40 anos. Vivi momentos que marcaram toda a minha trajetória, quando estudante do antigo Colégio Estadual de Pernambuco. Deparei-me com um elevador, que não existia

no meu tempo. As escadarias, o assoalho em bom estado, mesmo impregnadas as marcas do passado. Cheguei às 08 horas e, permaneci até as 14 horas. Dirigi-me a sala de recepção, olhei 01 quadro pintado a óleo em tela com a paisagem da guerra dos Guararapes, em volta uma placa comemorativa de criação do CEEGP, envolvendo o financiamento gasto no convênio da Empresa Philips do Brasil com a Secretaria de Educação, com a indicação do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação, com uma mensagem do ex-aluno e, hoje parceiro nesse intento o empresário Marcos Magalhães. (CADERNO DE CAMPO, 4 de setembro de 2006).

Retornamos no dia seguinte, ao campo às 08 horas da manhã e fomos recebido novamente pela prof^a Neuza Pontes, atual coordenadora pedagógica, que comentou e nos apresentou aos professores como um colega da rede pública estadual o qual estava desenvolvendo uma pesquisa sobre o ensino médio e sua relação com a cultura juvenil para uma tese de doutorado na Universidade da Madeira (Funchal, Portugal). Desse momento, registramos as impressões marcantes:

Os olhares foram de expectativas, mesmo assim, ficou claro o espírito de colaboração que aconteceria em contribuição à pesquisa. Na sala dos professores, enquanto informalmente conversávamos, alguns deles lia o projeto de pesquisa. Logo foi se estabelecendo um clima de cordialidade e profissionalismo. (CADERNO DE CAMPO, 05 de setembro de 2006),

Nesse momento, a coordenadora pedagógica, intermediando a conversa, comentou que o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), desde o ano de 2004, vivia experiência marcante na educação dos jovens em Pernambuco, com um modelo inovador em gestão, método e estrutura pedagógica. Ao longo de nossa conversa, percebemos que a intenção daquela equipe era trabalhar o jovem na dimensão do protagonismo, corresponsável pela construção de sua história de vida. Entretanto, para viver essa experiência (com a nossa intervenção sobre a tradição do Ginásio Pernambucano) a antiga estrutura administrativa e pedagógica teve que ser transferida para outro local, de acordo com a coordenadora já referida cujas idéias sintetizamos assim:

Os profissionais, alunos, professores do antigo Ginásio Pernambucano foram transferidos para outras instalações na proximidade, onde passou a funcionar junto ao prédio do Centro Interescolar Almirante Soares Dutra, no bairro de Santo Amaro. Ficou evidente a distinção entre elas. Ambas pertencentes ao Governo do Estado de Pernambuco. O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) tem uma proposta pedagógica diferente das demais escolas públicas da Rede Estadual. Esse dilema alimentou o discurso da sociedade civil contrário ao modelo alternativo de educação com parcerias de empresas privadas e o governo. (CADERNO DE CAMPO, conversa em 05 de setembro de 2006).

Continuando com a nossa investigação no campo, constatamos que a estrutura escolar, no modelo adotado pelo Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, (CEEGP) e a organização pedagógica sob a coordenação da prof^a Neuza Pontes eram bem diferentes da maioria das escolas públicas. Tal constatação foi confirmada com explanação feita pela própria coordenadora:

A estrutura organizacional é formada por uma gestora administrativa (não existe a figura da vice-gestora), uma secretária, uma coordenadora pedagógica, uma assistente social, um psicólogo, uma bibliotecária e uma professora readaptada de função, prestando serviços nesse setor, uma encarregada pelo museu, 06 funcionários administrativos do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e 04 contratados prestadores de serviços administrativos, pelo Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), O horário de funcionamento vai das 07h30min h às 17h00min h em jornada ampliada. (CADERNO DE CAMPO, conversa em 11 de setembro de 2006).

Ao longo de nossa conversa sobre como está estruturada a parte pedagógica e o currículo da escola, sentimos a necessidade também de conhecer como se fazia a distribuição de carga horária aos professores:

A Proposta Pedagógica e o Currículo escolar estão voltados ao atendimento dos jovens pregando o “Protagonismo”, autor e sujeito que constrói sua história de vida, e o exercício pleno da autonomia, criatividade e cidadania. A distribuição de carga horária para os docentes em sala de aula acontece da seguinte maneira. No período da manhã, os alunos estudam disciplinas constantes na matriz de referência, o universo das disciplinas que fazem parte da Área de Ciência Humana. Assim, a estrutura curricular também está organizada com as Áreas de Exatas e Área da Saúde. Desde a sua criação, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, vem ganhando força e representatividade junto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos pais aos alunos. (CADERNO DE CAMPO, conversa em 11 de setembro de 2006).

Ampliando a conversa, procuramos trazer também as opiniões dos professores que vivenciavam tal proposta pedagógica desde 2004 e vinha trabalhando a questão do protagonismo juvenil dentro desse aparato pedagógico, em atendimento aos jovens:

Até 2005, a grande questão estava voltada ao protagonismo juvenil. A partir de 2006, o eixo central também incorporou a preparação para o vestibular, a fim de melhor preparar os alunos para enfrentar os problemas do cotidiano, buscando superar todo o grau de dificuldade, como também para a Universidade, na formação de líderes bem-sucedidos em todos os ramos do conhecimento. Com o patrocínio da Philips do Brasil, a meta é transformar o CEEGP como um centro irradiador da cultura e do conhecimento, com uma grande missão de tornar-se em uma empresa socioeducacional. Quanto aos funcionários, alguns são servidores da Secretaria de Educação e outros contratados por empresas terceirizadas. A coordenação e avaliação dos

trabalhos ficam a cargo da gestora do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) e a etapa de suprir os recursos financeiros, procedendo a avaliação institucional por parte do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). (CADERNO DE CAMPO, opiniões dos professores em 11 de setembro de 2006).

Na verdade, tomamos conhecimento dos mais diversos momentos de atividades culturais. Vários projetos educativos faziam parte do currículo escolar com participação direta dos docentes e da coordenação pedagógica. Ademais, diversas empresas privadas desenvolviam programas socioculturais na parte diversificada do currículo (PD's), os quais funcionam na parte da tarde, envolvendo todas as disciplinas integrantes do currículo escolar do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Naquele momento, ainda, fomos informados de que as mudanças inseridas com os parceiros do Estado dariam força e sustentação aos Programas de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTROS), além do regimento escolar, cronograma de atividades culturais, organização da rede física escolar, projetos educativos. Esses instrumentos serão analisados mais adiante, na coleta de dados “análise documental”, também no próximo capítulo 7 sobre a metodologia etnográfica, e nas recomendações, no ato da conclusão, no capítulo 8 desta tese.

Assim, querendo abrir as portas da sala de aula, compreendemos ser o professor o protagonista que divide com os alunos o mesmo espaço pedagógico, palco dos grandes e variados acontecimentos “Que espaço mágico é esse? Labirinto, local de opressão, repressão ou libertação dos oprimidos? No nosso entender, esse espaço chamado “sala de aula” pode revelar aspectos ainda desconhecidos pelas pessoas. Sendo assim, solicitamos à coordenação pedagógica que agendasse um encontro com os professores. Para minha surpresa, os professores da área de ciências humanas, mais especificamente, das disciplinas português, educação física, história, geografia, artes, filosofia, sociologia num total de 15 professores, esperançosos e desejosos em contribuir com o projeto de pesquisa, cujo tema? “ensino médio e cultura juvenil” correspondia ao eixo principal –educação voltada para os jovens, corresponsáveis como sujeitos históricos, autor e ator na dinâmica social. Dessa conversa informal, registramos sugestões bem como as primeiras impressões:

Todos já tinham lido o meu projeto, mas gostariam de saber como se realizaria uma pesquisa de cunho etnográfico e, também, queriam saber a hipótese pré-definida. Falei aos presentes que uma pesquisa desse tipo, a hipótese, vai sendo construída no envolvimento com melhores informantes no campo da pesquisa. Muitos deram sugestões. Foi muito oportuno, no sentido de trabalharmos conjuntamente. Disse, ainda, que a hipótese, eles me

ajudariam a construir. E assim, o clima das amostras foi surgindo e alguns aspectos eles foram fornecendo sobre o tema como, por exemplo: conceito de jovens, educação inovadora, Protagonismo juvenil, conceito de inovação pedagógica, projetos culturais, dentre outros. No momento, pensei em elaborar um “questionário” com o objetivo de levantar o perfil dos professores e a concepção sobre trabalhar uma proposta pedagógica inovadora nos moldes do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucana (CEEGP). Perguntei a todos se estariam dispostos em contribuir com a pesquisa. Todos foram unânimes em participar do projeto. (CADERNO DE CAMPO conversa com os professores, 16 de outubro de 2006).

Na verdade, do universo dessa amostra, apenas cinco professores convidaram-me para assistir a suas aulas. Porém todos responderam ao questionário. Foi um encontro que ocorreu no dia 18/10/06, às 15 horas da tarde, horário reservado a estudos intensivos, preparação e organização das aulas. Assim, assisti às aulas de filosofia, educação física, geografia, história e inglês.

Ainda, no contato com os professores, alguns demonstraram interesse em externar a importância da jornada ampliada e da cultura dos jovens, pois parte da inquietude de muitos reside no fato de que querem resolver todos os problemas ao mesmo tempo. Também explicaram que as empresas parceiras, como algumas organizações não governamentais (ONG), ofereciam treinamentos para formar jovens empreendedores, o projeto JOMES (Jovens em Movimento pela Educação e Saúde) e, nas 3ª séries do ensino médio, o Ciclo de Leitura, além da parceria ONG-empregabilidade, clube do jornal etc. Para tanto, na proposta do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, trabalhava-se a pedagogia de projetos, a tecnologia empresarial socioeducacional (TESE), a interdisciplinaridade em grupo, parceria e projeto, porém o fio condutor significava preparar para a vida, tudo isso até 2005. Ademais, dava-se ênfase à preparação para o vestibular, por solicitação dos pais e dos alunos, posteriormente aprovada pelos parceiros e integrada na proposta pedagógica do Ginásio Pernambucano. Esse é um grande diferencial em relação à proposta inicial do PROCENTRO em 2001.

Conversando e trocando ideias com os professores, a respeito do nosso foco de pesquisa nos jovens do ensino médio e na relação deste com a cultura juvenil – nosso objeto teórico – e no próprio Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) – objeto empírico –, segundo eles, havia pertinência com a forma de trabalharem. Daí surgiram algumas sugestões interessantes:

Os professores também sugeriram que eu passasse a observar, nos 2ºs anos do Ensino Médio, a essência do projeto inicial, enquanto nos 3ºs anos, o

nível de interesse estava ligado à preparação para o vestibular. E, assim, acatei a sugestão, passando a observar as PD's (Parte Diversificada do Currículo). Às 08h, de acordo com o horário de cada professor, iniciava as aulas e algumas disciplinas quando ministradas davam ênfase a trabalhar com projetos. (CADERNO DE CAMPO conversa com os professores, 18 de outubro de 2006).

Terminada a conversa com os professores, procuramos a professora Neuza Pontes (coordenadora pedagógica), que nos informou sobre o calendário do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano alusivo à culminância dos projetos culturais da parte diversificada do currículo (PD's) que iria acontecer nos dias 06 e 07/12/06, em horário integral.

6.6.1 Observação da aula de educação física

Retornando ao campo no dia 22/10/06, às 14 horas, fomos recebidos pela professora de educação física (ginástica aeróbica), a qual nos conduziu à sala de aula com muito entusiasmo e deu-nos assento junto ao birô.

Nossa entrada na sala foi tranquila, mas com muita expectativa dos alunos. A professora Irene Pedrosa fez nossa apresentação e pediu aos presentes a colaboração no sentido de facilitar o encontro entre o pesquisador e os participantes da pesquisa cujo tema era “ensino médio e cultura juvenil”. Explicou a todos que a investigação tinha pertinência com o trabalho desenvolvido no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Enquanto a professora conduzia os trabalhos em sala de aula, anotamos o seguinte no caderno de campo:

Muitos olhares. A sala de aula era composta por 45 alunos, sendo 26 alunas e 19 alunos, com idade no intervalo de 16 a 18 anos, porém ansiosos em saber o que eu estava fazendo ali. Nesse clima de tanta expectativa, saudei a todos, começando a falar sobre a importância da minha ida àquela sala de aula, para uma realização de uma pesquisa, com alunos do Ensino Médio, para elaboração de uma Tese de Doutorado. (CADERNO DE CAMPO, 22 de outubro de 2006).

A prof^a Irene Pedrosa começou seu trabalho de sala de aula, orientando os alunos no sentido de organizarem suas produções por área temática, para as devidas apresentações. Percebemos que os textos haviam sido trabalhados anteriormente, durante a realização das aulas. Então, os grupos no trabalho diversificado, por área temática, ficaram assim distribuídos: oito grupos com cinco participantes – neles os jovens construiriam autonomia,

espírito de solidariedade, companheirismo e aprenderiam uns com os outros. O debate entre os participantes deu o tom da aula. Logo a seguir, a professora interveio, fazendo algumas considerações, amarrando os conteúdos temáticos trabalhados, que foram: a inclusão da atividade física como condição fundamental à qualidade de vida/ gestão da qualidade (lições para uma vida melhor); como desenvolver a atividade física para melhor obter boa saúde; a escolha adequada da boa alimentação; a prática de atividade física saudável; postura, peso, aspectos fisiológicos, estética sob o auxílio de profissional habilitado; como evitar o uso de substâncias químicas e outras drogas nocivas à saúde das pessoas; a importância do exame médico como prevenção de doenças e aprender a controlar o nível de *stress* na melhoria do desempenho escolar e satisfação pessoal.

Quanto à sistematização de organização, todos os textos foram lidos por todos os alunos e, para apresentação da produção, a técnica utilizada foi a de seminário, em que o tempo foi cronometrado pela professora, 20 minutos, durante os quais os pontos que necessitavam de esclarecimentos podiam ser acrescidos por qualquer um dos participantes presentes ao estudo orientado (OE). Os estudos dirigidos aconteceram no horário das 10h20min às 11h10min e serviram de apoio para cada aluno. Todos os professores realizavam cinco estudos de orientação por semana e cada professor tinha 30 horas-aula por semana. O mais importante é que, dependendo do conteúdo, os alunos que necessitavam superar alguma dificuldade dirigiam-se à sala de aula para buscar a orientação do professor. Todas as quartas-feiras, às 14h, os alunos eram submetidos a uma prova, para avaliar o desempenho em cada disciplina. No 1º semestre, a sistematização de educação física aconteceu nas praças públicas, como serviço de orientação à comunidade para estimular a boa saúde física. Achamos por bem registrar tais situações no nosso caderno de campo;

Os participantes recebem um cartão colorido. Esta temática empregada conduz os alunos a integrar-se nos grupos pelas cores dos cartões. Outro aspecto observado diz respeito à seleção dos temas. Os alunos dão sugestões, que previamente, fazem parte do planejamento do professor (a). Toda a produção é afixada nos painéis na sala de aula. Logo no começo do ano letivo, são apresentados os cronogramas dos PD's por semestre. Alunos e professores constroem um elenco de temas, que são votados, discutidos os encaminhamentos e aprovados por todos. Continuei observando todo o processo de organização e participação e desenvolvimento da aula. Os jovens deram depoimentos interessantes sobre a atividade prática desenvolvida e avaliaram os temas estudados. Mesmo essa forma participativa de abordar temas sugeridos por eles, alguns jovens estavam distraídos, outros conversando ouvindo música no walkman. (CADERNO DE CAMPO, 22 de outubro de 2006).

6.6.2 Observação da aula de filosofia

No dia 29/11/06, observamos a aula de filosofia, da prof^a Mônica, que entrou na sala, cumprimentando a todos, e conduziu-nos até o birô. Fez nossa apresentação com entusiasmo, falando aos jovens do 2º ano C sobre o valor de uma pesquisa sobre o ensino médio e a cultura juvenil. Estava, no momento, disposta a colaborar com a investigação. Naquele espaço contagiante e desafiante – a sala de aula –, aconteceu o esperado: a expectativa dos alunos, a qual registramos no caderno de campo:

A aluna Elizabete Souza dirigiu-me a palavra e perguntou: ‘Não sou representante de turma, mas gostaria de saber como nós poderemos contribuir com essa pesquisa, que é a nossa cara, nosso maior investimento, para alcançar um nível de conhecimento que nos conduza a uma cidadania plena, cidadania entendida como respeito, valorização e dignidade dos jovens na vida. (CADERNO DE CAMPO, conversa com a aluna Elizabete Souza em 29 de novembro de 2006).

Tais palavras serviram de bálsamo para que explicássemos os motivos e o objetivo desta pesquisa na área de inovação pedagógica. Em seguida, dois alunos externaram o desejo de colaborar com a pesquisa e gostariam de responder aos questionários e de serem entrevistados. Daí, a conversa entrou num clima tão informal e agradável que foram surgindo as perguntas: “Fale um pouco sobre você”. “Que série você ensina e que disciplina?” “E, na faculdade, leciona o quê?” E uma pergunta central fez a aluna Maria Auxiliadora: “Porque escolheu o CEEGP para esse trabalho?” Fizemos, então, uma breve história de nossa vida. Quanto à escolha pelo CEEGP, ocorreu dentro de um universo de amostra no qual o CEEGP reunia os aspectos que nos interessavam. Portanto, precisávamos estudar, para conhecer mais. A verdade é que pudemos constatar a interação dos alunos na sala de aula, conforme registramos no caderno de campo:

Foram 02 (duas) horas de observação, o clima foi contagiante. Fizeram um círculo. Muitos falaram sobre a escola, demonstraram satisfação com a escola. Disseram do seu conhecimento em tornar-se protagonista nesta fase da pesquisa e agradeceram a minha presença, pediram que eu continuasse nas demais aulas. Todos estavam muito felizes. Começaram a falar das aulas, que envolviam assuntos sobre a cultura dos jovens. Os destaques foram disciplinas de história e filosofia, que trabalham temas somente ligados à autonomia dos jovens e à história de vida de cada um contextualizados com os fatos históricos. Mesmo assim, falaram que a proposta pedagógica parece viver uma co-relação de assuntos uns com os outros. Nós achamos que os professores planejam juntos, parecem saber o que queremos estudar. (CADERNO DE CAMPO, 29 de novembro de 2006).

Na verdade, os diversos pontos de vista dos alunos sugeriram que houvera mudança do plano de ação de 2004 para o de 2006. Anteriormente, a diretriz voltava-se para a construção da autonomia dos jovens no sentido de melhor entender a vida em sociedade. Já em 2006, a proposta foi direcionada para preparar os jovens para o vestibular, aspecto solicitado pelo conselho de pais e alunos, conforme relatório de avaliação anual elaborado pelo CEEGP e PROCENTRO. Ao final da aula, agradecemos a todos a disponibilidade em participar da pesquisa. Isso nos deixou sensibilizado.

6.6.3 Observação da aula de geografia

No dia 01/12/06, a professora Conceição, da disciplina geografia, nos recebeu na sua sala de aula e nos pediu que sentássemos próximo ao birô. Perguntou aos alunos se já me conheciam. Seria o mais novo parceiro: “O prof. Santos está conosco, investigando a ‘aula’ como espaço pedagógico de construção do conhecimento no ensino médio e sua relação com a cultura juvenil”. A professora brincou com eles, dizendo: “Vocês estão bem informados”. Eles começaram a se dividir nos grupos. Depois, passaram a construir cartazes, painéis, mosaicos e a projetar o *data show* com a filmagem das aulas de preparação nos estudos orientados vivenciados na semana. Fizeram um levantamento dos bairros de onde se originavam os alunos do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Foi um trabalho interessante e de longo fôlego. Levantaram a história das comunidades. Depois das apresentações, seguiram o debate e a intervenção da professora, com o intuito de colaborar na aprendizagem. Logo em seguida, toda a produção ficou exposta para visita dos colegas de outras séries do Ginásio Pernambucano.

6.7 Alguns Alunos do 2º Ano do Ensino Médio e o Pesquisador em Sala de Aula

A turma foi dividida por temas escolhidos pelos alunos, independentemente das disciplinas. Como tais temas seriam trabalhados de forma interdisciplinar, os próprios estudantes se organizariam em equipe, produziram o texto, debatê-lo-iam com toda a turma e depois apresentariam os resultados dos seus trabalhos em sala de aula.

Para avaliação, o professor animador estabeleceu os seguintes critérios: organização, produção do texto que seria entregue a todos os participantes, pontualidade, apresentação e metodologia de apresentação.



Figura – 5 Apresentação de trabalhos em equipe (saúde) em 07/12/2007



Figura 6 – Apresentação de trabalhos em equipe (literatura) em 14/12/2007

A sala de aula¹² estava organizada em fileiras e os alunos recebiam da professora todas as orientações para organização e apresentação dos trabalhos. Sanadas todas as dúvidas e feitos os esclarecimentos, a sala de aula foi transformada: as cadeiras ganharam a forma circular, agora mais próximas dos cantos das paredes, para que todos participassem mais,

¹² Embora nossa permanência no campo tenha abrangido o período de dois anos letivos, entre setembro de 2006 e setembro de 2008, iniciamos, na verdade, a descrição da sala no primeiro semestre de 2007, no mês de maio, quando os elementos da cultura estavam emergindo, mais visíveis para serem relatados, e os participantes – alunos, professores e investigador – moviam-se naquela cultura, na sala de aula.

assumissem a postura de cooperação, o controle do tempo e de argumentações durante o debate. Todas as provocações dos conteúdos trabalhados eram realizadas pela professora, mediadas pelos alunos, que faziam perguntas e complementavam os argumentos quando necessário.

No primeiro dia de aula, elaboramos uma descrição física da sala:

Espaço retangular amplo, cadeiras enfileiradas, com portas, janelas, lâmpadas fluorescentes, birô com cadeira, armário com portas e prateleiras para guardar os materiais didáticos, quadro branco e pincel atômico. No fundo da sala, mesas e cadeiras plásticas, para servir de apoio para confecção de material, e apresentação de trabalhos. Retroprojeter ao lado direito do birô. As paredes pintadas da cor branco-gelo fosco, folhas de papel 40 quilos, cartolinas brancas, jogos de lápis hidrocor, tesoura e fita crepe. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Relatamos, agora, outro momento vivenciado da sala de aula no qual alguns temas trabalhados na parte diversificada do currículo do CEEGP emergiram do diálogo entre professores e alunos, além de outros que estavam estabelecidos no projeto pedagógico, como patrimônio e turismo, história (resgate do patrimônio cultural da cidade de Recife), cinema (com os professores de português e inglês), drogas, educação sexual, protagonismo, os quais eram discutidos nas terças e quintas, nos horários das 10h20min às 12horas. Convém lembrar que tais atividades retroalimentavam o projeto JAPE (Juventude em Defesa do Patrimônio), no qual os alunos eram conscientizados a preservar o patrimônio público.¹³

No mesmo dia, 29 de maio de 2007, às 14horas, descrevemos as salas de aula, que estavam organizadas de modo diferente da arrumação no horário matinal:

Espaço retangular com as cadeiras todas organizadas em círculo, com portas, janelas, lâmpadas fluorescentes, birô com cadeiras, armário com kits tecnológicos (TV, vídeo, data show, retroprojeter, máquina digital de fotografia, filmadora), quadro branco e pincel. O que me chamou mais atenção é que todas estavam com uma faixa indicativa, em cima da porta da sala, com o nome das disciplinas, tais como: Matemática 1 e 2, Biologia 1 e 2, Física 1 e 2, Química 1 e 2, Artes, Filosofia, Sociologia, Geografia, Português 1 e 2 e História. O mais importante era o nível de consciência dos alunos, eles dirigiam-se para as salas que mais necessitassem de uma orientação de estudos e de uma melhor atividade. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Na verdade, como temos afirmado ao longo deste trabalho, os jovens eram ouvidos e participavam, juntamente com os professores, da seleção de temas trabalhados em sala de aula. Observemos o que os jovens pensaram sobre tais temas.

¹³ Na fase da análise dos projetos, capítulo 7, detalharemos também a ação do JAPE e de outros eventos pedagógicos e culturais.

SALA DE AULA	PERCENTUAIS (%)
Local de aprendizagem e troca de saberes	41 %
Troca de saberes	37 %
Espaço de formação social e intelectual	22 %

Tabela 6 – Sala de aula e seus percentuais

O tema sala de aula teve percentual de **41%**, a qual os jovens entendiam como local de aprendizagem e troca de saberes. Já 37% a consideraram como local de saberes, contra 22% que a perceberam como espaço de formação social e intelectual.

CULTURA JUVENIL	PERCENTUAIS (%)
Valorizaram os conteúdos de interesse dos jovens e toda expressão produzida pelos protagonistas.	52,6 %
Local de respeito e expressão de autonomia	31,4 %
Não responderam	16 %

Tabela 7 – Cultura juvenil e seus percentuais

Como dissemos no capítulo 2 desta tese, a cultura juvenil parceria plenamente vivenciada na proposta pedagógica do CEEGP, de modo que se tornava a protagonista, a essência central desse modelo de escola. Isso se confirma no fato de que 52,6% dos alunos consideraram que a “cultura juvenil” valoriza os conteúdos de interesse dos jovens e toda expressão produzida por eles e de que 31,4% a julgaram expressão de autonomia.

CIDADANIA	PERCENTUAIS (%)
Reconheceram a cidadania como direito e deveres das pessoas	52 %
Respeito às diferenças	36 %
Não responderam	12 %

Tabela 8 – Cidadania e seus percentuais

A tabela 8 mostra que 52% dos jovens reconheceram a cidadania como direito e deveres das pessoas. Já 36% a identificam como respeito às diferenças e 12% não responderam. Daí podemos inferir que cultura e cidadania caminham juntas, uma complementa a outra. No capítulo 2, esse tema foi trabalhado com maior profundidade.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	PERCENTUAIS (%)
Mudança de postura dos atores da educação	47 %
Uma nova aprendizagem que o professor nos proporciona	28 %
Uma maneira de utilizar novos métodos de ensino	15 %
Método de ensino	10 %

Tabela 9 – Inovação pedagógica e seus percentuais

O tema inovação pedagógica implica mudança de postura dos atores da educação e da prática pedagógica instituída no contexto da sala de aula – é assim que **47%** dos jovens entenderam. Se conceituarmos inovação, vamos chegar à mesma convicção. Inovar significa fazer algo de maneira diferente, à busca de resposta aos anseios dos sujeitos, às questões com significado pessoal, aplicáveis na vida. Entretanto, 28% disseram que se trata de nova aprendizagem proporcionada pelo professor, o que parece um equívoco, pois o processo é bilateral; existe, na verdade, uma troca; professor e alunos são parceiros, ensinam e aprendem pedagogicamente. Já 15% identificaram a inovação como maneira de utilizar novos métodos de ensino, ou seja, está ligada à prática do professor e sua dinâmica em sala de aula. Enquanto isso, 10% confirmaram o entendimento dos 15% anteriores.

Na verdade, quem inova é o professor; ele deve ter a capacidade de mudar o seu método de ensino, bem fundamentado, conhecendo o seu verdadeiro papel social; só ele pode ousar em termos de mudança e de transformação da realidade escolar. Paraphrasing Fino (2009), não se pode colocar a inovação pedagógica em termos quantitativos ou como incorporação de tecnologia que dá rapidez da informação, eficiência etc.; ela tem a ver com a prática do professor. Ninguém inova, sem romper com o paradigma existente. Inovar significa mudar. A escola precisa inovar.¹⁴

¹⁴ Outras características da inovação pedagógica foram aprofundadas no capítulo 4 desse trabalho.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	PERCENTUAIS (%)
Algo que facilita a comunicação entre as pessoas	27 %
Uso da Internet e outros	22 %
Um meio de aprendizagem melhor	20 %
Ótimo para aprender a cultura	17 %

Tabela 10 – Tecnologia da informação e comunicação e seus percentuais

As tecnologias da informação e comunicação foram entendidas por **27%** dos alunos como algo que facilita a comunicação entre as pessoas. Para 22%, servem somente como ferramenta: uso da Internet e outros aplicativos. Para 20%, são um meio de melhorar a aprendizagem e, para 17%, são ótimas na aprendizagem da cultura.

Na verdade, as tecnologias não inovam uma escola, apenas servem como aparelhamento do ambiente físico. Isso não impede que sirvam como meio para veicular informação de mudança da prática do professor. Conforme Sousa e Fino (2003), já mencionados no capítulo 4 desta tese, as tecnologias na escola devem ser utilizadas como ferramenta; elas, por si sós, não representam a inovação pedagógica.

Convém mencionar, ainda, outros espaços compreendidos como sala de aula, onde os alunos estudavam, estruturavam suas atividades, participavam de atividades literárias, de organização de eventos pedagógicos e de complementação de estudos.





Figura 7 – Dois ângulos do museu de história natural em 29/05/2007

O museu Louis Jacques Brunet, organizado por esse naturalista e professor francês em 1861, dispõe de vasta coleção nas áreas de arqueologia, botânica, geologia e zoologia. No período da nossa pesquisa, estava sob a coordenação da professora readaptada Ana Catarina. O atendimento acontecia nas terças e quintas-feiras das 10h às 13 horas. Os outros dias eram reservados para conservação e organização do acervo.

Alunos de diversas escolas públicas e privadas saíam encantados, depois que visitavam aquelas instalações como aulas práticas. Também alunas das universidades públicas do Estado utilizavam os mesmos espaços como parte da formação acadêmica, com aulas teórico-práticas a estudantes dos cursos de arquitetura, história, filosofia, ciências físicas e biológicas, zoologia, geologia, letras, dentre outros.



Figura 8 – Acervo catalogado nas áreas de arqueologia, botânica, geologia e zoologia

A biblioteca Olívio Montenegro conta com mais de 30 mil livros de diversas áreas do conhecimento: acervo dos séculos XIX e XX referente a grandes vultos da história, das artes e da literatura. Ali repousa a obra de Benjamin Costant de 1860, além dos clássicos da literatura brasileira Machado de Assis, Raquel de Queiroz (a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras), Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Freire, Gilberto Freire e de outras expressões do mundo artístico, literário e cultural. Além disso, encontramos jornais, revistas, CD-ROM, *kits* multimídia e vasta catalogação digital de documentos e textos arquivados. O atendimento da biblioteca acontecia das 08h às 17h, todos os dias, sob a responsabilidade da prof^a Rosileide (readaptada de função por motivo de saúde).

Um destaque disponível à visitação do público é a primeira bandeira da instituição: com quase dois séculos, foi confeccionada em cetim branco brilhoso e bordada com fios de ouro oriundos da corte imperial.



Figura 9 – Um marco histórico: bandeira do Ginásio Pernambucano, de 1855

O laboratório de informática ocupava uma sala ampla, com pintura fosco branco-gelo, refrigerada, iluminada por lâmpadas fluorescentes, equipada com 30 computadores completos, *kit* multimídia, bancadas nas laterais, armário para material de informática; no fundo da sala, algumas mesas de madeira de lei (jatobá) envernizadas com brilho. Todo assoalho estava recuperado e completamente encerado.

No tocante às atividades escolares, pesquisa e confecção dos trabalhos, o laboratório de informática podia ser utilizado pelos alunos no contraturno, para que não houvesse prejuízo nas aulas. Os alunos dos 1º e 2º anos ali aprendiam a usar as linguagens de computação como ferramenta de aprendizagem Windows, Word, Excel. Quanto ao 3º ano do ensino médio, os alunos utilizavam a Internet para pesquisa de informação e comunicação e aprofundamento de estudos. Nesse caso, eles estavam vivenciando atividades do projeto de transição escola-

carreira com consultores empresariais, a fim de aprender a empreender suas ideias ou conhecer o perfil das profissões para a inserção no mercado de trabalho.



Figura 10 – Laboratório de informática
Fonte: <http://www.flickr.com/photos/icebrasil>

Quanto ao laboratório de ciências e matemática – o espaço reservado a estudos e experiências –, ali os professores e alunos eram estimulados a trabalhar com atividades de pesquisa de iniciação científica.



Figura 11 – Laboratório de ciências

6.8 Projeto Político e Pedagógico do Ginásio Pernambucano

Na verdade, qualquer escola necessita planejar suas ações, estabelecer metas pedagógicas e estruturar o eixo central de toda a proposta pedagógica. O CEEGP estabeleceu como raiz o protagonismo juvenil; em outras palavras, o princípio filosófico, pedagógico e sociológico do projeto político-pedagógico estava voltado para a formação de jovens críticos, autônomos e solidários, de modo a aprenderem a ser, a viver e a conviver em sociedade. Além

da igualdade de condições de acesso e de permanência na escola, todos os alunos deveriam ter liberdade para aprender, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Sua estrutura pedagógica se apoiou na base curricular de competência do presente e do futuro, enfatizando o protagonismo das mudanças de paradigmas para o enfrentamento do século XXI; mas o currículo seguia as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDU, PE).

Ações curriculares estruturantes: com ênfase na parte diversificada e inclusão de temas com abordagens do contexto social dos alunos, traçava-se planos de vida e exercitava-se o plano de cidadania; participava-se de estudo dirigido, de orientação profissional, de avaliação formativa e somativa; estimulava-se a participação juvenil nas aulas, atividades extraclasse, nos projetos culturais, eventos de cunho pedagógico; priorizava-se a formação humana nas dimensões ética, estética e produtiva; elaborava-se e estruturava-se a disciplina tecnologia empresarial socioeducacional (TESE), na qual se aplicavam os conhecimentos da **pedagogia empresarial** em sala de aula, de modo a despertarem interesse pela gestão empreendedora com base nas ideias dos alunos; também adotava-se a **pedagogia de projetos**, com a qual era incentivada a participação dos alunos e professores em diversos projetos culturais, olimpíadas de matemática, de português e de intercâmbio entre entidades públicas e privadas ligadas à pesquisa e à ciência. Os objetivos declarados da proposta pedagógica eram:

- aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- preparar e orientar o educando para a integrá-lo ao mundo do trabalho;
- desenvolver competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

6.8.1 Organização curricular

A estrutura curricular do ensino médio do Ginásio Pernambucano compreende 1800 horas anuais em 200 dias letivos e jornada diária de tempo integral (07h30min às17h) com metodologias adequadas e inovadoras na forma de conceber a prática pedagógica dos professores.

A base nacional comum está organizada em três áreas do conhecimento:

- linguagens, códigos e suas tecnologias;
- ciências da natureza, matemática e suas tecnologias;
- ciências humanas e suas tecnologias.

A área de linguagens, códigos e suas tecnologias compreende as disciplinas: língua portuguesa, arte, educação física, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol). A área ciências da natureza, matemática e suas tecnologias compreende as disciplinas biologia, química, física e matemática. A de ciências humanas e suas tecnologias inclui as disciplinas história, geografia, filosofia e sociologia.

Na parte diversificada do currículo, a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano vivencia conteúdos de enriquecimento e aprofundamento de estudos, enfatizando o eixo principal do protagonismo juvenil. Nela estão incluídas as disciplinas tecnologia empresarial socioeducacional (TESE), orientações de estudo (OE), orientações profissionais (OP), empreendedorismo, cultura e projetos juvenis, cultura pernambucana e suas múltiplas expressões.

6.8.2 Matriz curricular

Curso: Ensino Médio

Ano de implantação: 2004

Horas anuais de atividades pedagógicas: 1800

Dias letivos anuais: 200

Dias letivos semanais: 05

ÁREAS	DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
LINGUAGENS, CÓDIGO E SUAS TECNOLOGIAS	Língua portuguesa	05	05	06
	Arte	02	02	-
	Educação física	02	02	02
	Língua estrangeira	02	02	02
	moderna (inglês e espanhol)	02	02	02
CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	04	04	05
	Biologia	03	03	04
	Física	03	03	04
	Química	03	03	04
SUBTOTAL		13	13	17
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	02	02	03
	Geografia	02	02	03
	Filosofia	02	-	-
	Sociologia	-	02	-

SUBTOTAL		06	06	06
PARTE DIVERSIFICADA	Tecnologia empesarial socioeducacional	02	02	02
	Empreendedorismo	02	02	02
	Protagonismo juvenil	02	02	02
	Cultura/Projetos juvenis	02	02	02
SUBTOTAL		08	08	08
TOTAL		40	40	43

Tabela 11 – Matriz curricular da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano

6.8.3 Diário de classe

O diário de classe – um documento de validação e verificação de todo trabalho pedagógico – é impresso em folha individual, com local apropriado para se registrarem situações e observação pertinentes a cada aluno quanto ao seu desempenho escolar. Nele consta o plano de ensino com os objetivos, conteúdos, atividades, metodologia e avaliação, além de um espaço para acompanhamento escolar e produções.

Observamos as aulas de filosofia, geografia, sociologia e tecnologia empresarial socioeducacional (TESE). Todas trabalharam temas de interesse da cultura dos jovens. Caso fosse necessário, selecionariam um tema gerador de forma interdisciplinar, envolvendo todos os componentes curriculares da matriz de referência. A seguir, descrevemos a organização do diário de classe de acordo com a *Lei estadual nº 12.280/2002*, a *Instrução normativa nº 04/2008-17/06/2008* e a *Instrução normativa nº 11/2008*:

Impresso com folhas soltas individuais, com colunas para a frequência e notas; espaços para registro das informações que julgar necessárias, local para registro de situações didáticas, teórico-prática ou de indisciplina. Nos espaços compreendidos para registro das aulas e ou atividades, observamos o registro diário dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou noutros espaços pedagógicos. Relação nominal dos estudantes em ordem alfabética, observações sobre o rendimento, frequência justificada e atitudes comportamentais, o planejamento das aulas, o registro dos conteúdos trabalhados didaticamente de cada bimestre e as atividades ou projetos culturais. Esses registros são feitos diariamente, com caneta azul ou preta. Registro do horário e o dia das atividades realizadas, de acordo com o

planejamento elaborado junto com o Ginásio. (CADERNO DE CAMPO, 2008).

O registro da frequência discente competia ao professor, que utilizava as letras C (compareceu), F (faltou) e FJ (falta justificada). Feita a contagem mensalmente, fechavam-se todos os espaços em branco. A frequência anual dos alunos deveria ser registrada no local especificado, no diário de classe, com base no *Decreto estadual 30.362*, de 17/04/07, D.O. de 18/04/07 e segundo o que preceitua a *Lei federal 9.394/1996 LDB*, a *Lei federal 8.069/1990*, a *Lei estadual 12.280/2002*, a *Instrução normativa 04/2008-17/06/2008* e a *Instrução normativa 11/2008*: **“registrar os motivos da ausência do(a) estudante e as providências adotadas para assegurar a sua permanência”**¹⁵.

6.9 Ginásio Pernambucano: experiência e resultados

As experiências do Ginásio Pernambucano trouxeram resultados positivos em relação à mudança de postura dos alunos, conforme discriminamos a seguir:

- expressivo percentual de frequência às aulas, 97%;
- grande participação dos alunos nos clubes;
- diminuição dos pedidos para ausentar-se da escola;
- diminuição do índice de impontualidade;
- diminuição dos registros de encaminhamento para atendimento pedagógico aos alunos;
- diminuição do número de atendimentos de ordem psicossocial.

A gerência do Programa de Desenvolvimento dos Centros Experimentais de Ensino (PROCENTRO), o engajamento da equipe e a força criativa dos parceiros explicam essas conquistas. O caminho ainda parece longo, mas o empenho das ações pode superar as dificuldades financeiras para gerir a plena realização do projeto. Quanto ao Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, a meta é transformá-lo em empresa socioeducacional, irradiadora de um modelo de escola.

¹⁵ Com base na LDB N° 9.394/96, artigo 24, inciso VI e a Instrução Normativa N°04/2008 (republicada), artigo 6°, a frequência é de 75% do total das horas letivas dos anos de escolaridade.

Além dos resultados acima explicitados, espera-se que os pais permaneçam satisfeitos com a educação recebida por seus filhos, com a produção acadêmica de alunos e professores e com os educadores engajados na formação de patrimônio moral. Cabe aos envolvidos no processo contextualizar as demais ações e metas. Muito já foi feito, porém precisamos fazer mais: registros de imagens do cotidiano, consultorias específicas com metodologias adequadas; participação em eventos e promoções; plena utilização dos espaços físicos; utilização do uniforme escolar; tecnologia empresarial socioeducativa; visitas institucionais; cultivo de ambiente humanizado; oficinas pedagógicas e outras ações.

6.10 O Olhar das Imagens como Técnica de Pesquisa

O olhar busca entender o movimento das imagens centrais observado nas complexidades do cotidiano. Registrar as imagens, através da lente da máquina fotográfica, pode revelar situações próximas ou distorcidas da realidade. O olhar do pesquisador no campo, diante da realidade observada, pode desvelar possibilidades de caminhos, reflexão e leitura visual num dado espaço e tempo. Nessa perspectiva, teoria, técnica e criatividade do pesquisador também darão o tom da pesquisa. Trabalha-se com o contexto mais íntimo das relações dos professores e fenômenos, procurando a operacionalização das variáveis, valores e atitudes (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Tal apresentação sugere que a nossa pesquisa ser desenvolveu nos marcos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Acreditamos que a escolha pelo enfoque etnográfico se justifica no fato de que trabalhamos com a estrutura do cotidiano, do significado e do interesse – aspectos constituintes da aula.

A etnografia tem seu fundamento na antropologia, na busca de descrever os dados da cultura de determinado povo. No entanto, chama a atenção o fato de que a educação não segue todos os passos da etnografia clássica proposta pela antropologia. Daí a preferência pela denominação **estudos de tipo etnográfico**. (MINAYO, 1994, p. 28). De qualquer forma, com a pesquisa etnográfica pretende-se a “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (MINAYO, 1994, p. 30).

Acreditamos que o procedimento etnográfico nos leva, juntamente com a teoria, a “caminhar” ao lado da observação, possibilitando interpretar os dados da realidade, de modo a favorecer a entrada do pesquisador no cotidiano da sala de aula e, por que não dizer?, da prática escolar. Assim, a etnografia nos aproxima, adequadamente, do cotidiano da sala de

aula, busca entender sua realidade e o modo como os sujeitos da pesquisa os elaboraram ou colocaram “uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia” (MINAYO, 1994, p. 41). Para tanto,

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado. (ERICKSON *apud* MATTOS, 2004. p. 12).

Isso demonstra que a fotografia pode ser inserida em trabalhos científicos, seguindo a linha da antropologia visual. Os critérios de análise e interpretação permitem que o pesquisador trace um perfil etnográfico do grupo estudado.

O objetivo de adotar as imagens é de captar o sentido da visão de uma cena da realidade específica no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Esse movimento de ver e sentir o movimento da imagem no tempo – convém reconhecer – se dá na dinâmica das nossas vidas.

A rigor, falar de imagens, na perspectiva visual, reforça a técnica para se trabalhar com fotografias; a própria crítica só pode existir se dominarmos, pelo uso e pelas teorias, esse campo imaginário. A força da imagem pode mostrar, muitas vezes, o cenário visual dos resultados estabelecidos, principalmente, no modelo de escola que vem recebendo críticas de uns e aplausos de outros segmentos da sociedade, em virtude da inovação no currículo, método e gestão, em detrimento da maioria das escolas públicas do ensino médio, as quais, a duras penas, vêm sobrevivendo com tamanha discriminação e falta de empenho do próprio governo. Para as escolas de referência de tempo integral, tratamento e investimentos adequados; para as demais, o descaso do governo. Não vai ser uma foto – é bem verdade – que vai dar o brilho da escola, mas permite compreendermos os feixes de relações entre os atores envolvidos e o sentido visual das imagens em todo ambiente escolar, em determinado contexto histórico.

Na verdade, Alves (1998) declara essa tendência no campo da crítica, razão por que decidimos assumir a possibilidade/necessidade de falar da escola, mais exatamente do espaço escolar, entendendo-o como dimensão material do currículo e assumindo sua multiplicidade e complexidade. Assim, buscamos mostrar, aqui, por meio de imagens, que o Ginásio Pernambucano, além de sua beleza arquitetônica, neoclássica, é a mais antiga instituição de ensino secundário de Pernambuco e, como a maioria das instituições do século XIX no Brasil, atendia aos filhos da classe dominante composta na época por senhores de engenho.



Foto 1 – Fachadas do Ginásio Pernambucano nas fases apogeu, declínio e ressurgimento

Conforme Alves (1999), são incontáveis os espaços e tempos nos quais se aprende e se ensina em múltiplas redes cotidianas em que conhecimentos são gerados e trocados. De certa maneira, “é por aprender por toda parte e muitas maneiras”. Essa afirmativa no presente, suscitado pelo passado com o pé no futuro, cria uma rede de relações que aprende, ensina nos múltiplos cotidianos onde vivemos (SANTOS, 1995), entre os quais o da escola em que muitos não conseguem “ver” o que é um espaço temporal de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem e ensinam, o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras. Então, no trabalho de investigação de campo, as produções visuais foram revelando-se nos espaços pedagógicos observados e as imagens foram demonstrando situações vivenciadas pelo CEEGP.

Ao selecionar imagens, visávamos a situá-las, mostrando o CEEGP através do tempo, em dado momento histórico, com seus significados, evidenciando o silêncio dos sentidos dos participantes, as atividades extraclases, as atividades culturais, o recreio, os murais; os atores contracenando nos corredores da escola, a criatividade dos alunos e professores, o sorriso de muitos; a sala de aula e sua dinâmica acontecendo de maneira diferente da maioria das escolas públicas; as imagens retratando a política de parceria do governo e com os empresários.

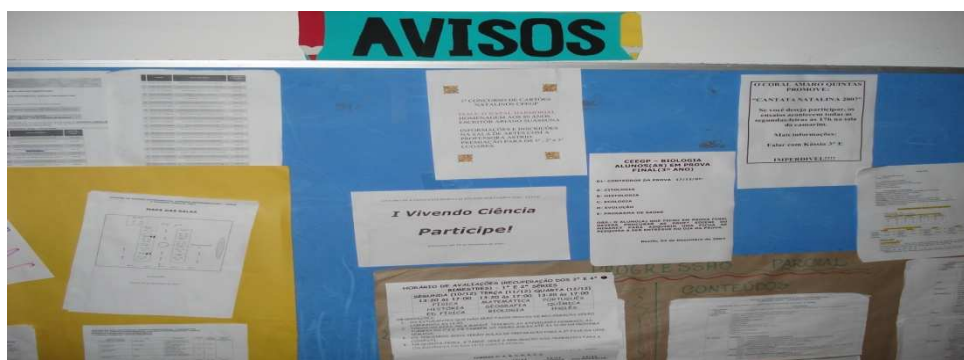


Foto 2 – Mural de avisos com atividades extraclases e culturais da escola

A próxima imagem retrata a política de parceria do governo com os empresários. O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) é formado por empresários e outros profissionais liberais preocupados com os problemas sociais e educacionais do nosso Estado.

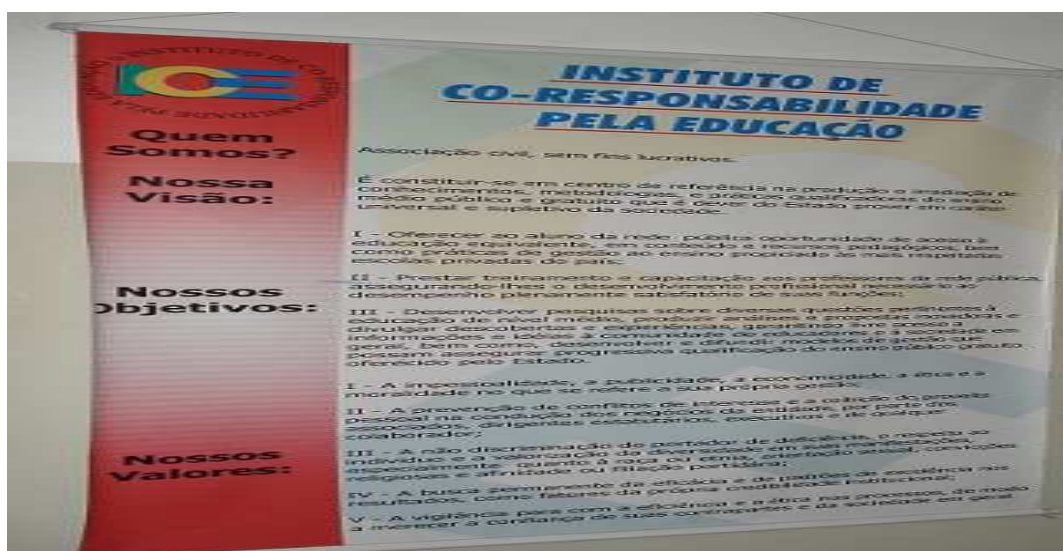


Foto 3 – Retrata a política de parceria do governo com os empresários por meio do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação

Quanto ao CEEGP, as imagens revelam os resultados, a culminância, elemento estruturador de um trabalho desenvolvido na escola.

Aí, utilizou-se a técnica de imagem como recurso visual a ser interpretado e transmitido com a sintonia dos tantos sentidos daqueles que viram e sentiram as emoções presentes em suas memórias, em determinado momento histórico. Entretanto, quanto a outros, as imagens podem revelar tristeza, relações de poder, visões distorcidas da realidade, contraordem ou qualquer outro aspecto presente no olhar de quem o observa. Desse modo, vale lembrar, se as imagens tiveram significado para nosso objeto de investigação; para outras pessoas, podem mostrar situações ou coisas diferentes conforme o olhar do pesquisador. Isso porque, como nos lembra Ostrower (1999), ao recriar as formas em nossa percepção, nós a modificamos, subjetivamente, como nosso enfoque vivencial, projetando nossas experiências e nossos valores para épocas e mentalidades bem diferentes das nossas. Entretanto, com todas as distorções inevitáveis, ainda nos resta um núcleo, áreas centrais de significado onde, na matéria formada, se vislumbra a figura de um homem que responde – ele fala sobre sua vida, sobre seus valores de viver.

De fato, todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos em que o homem se descobre e ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas, depois, novamente transferidas para ele.

Entendemos que somente o homem tem a capacidade de interiorizar e exteriorizar o sentido da ordenação, da abstração, de conhecer, de dominar, de ampliar sua consciência, atrelado ao processo dinâmico em que recria a essência das suas potencialidades. Assim, o ato favorece ou não a plena realização do potencial humano. A propósito, Ostrower (1999, p. 53) afirma:

A criatividade e os processos de criação são estados e comportamentos naturais da humanidade. São naturais, no sentido do próprio e também do espontâneo em que todo fazer do homem torna-se um formão.. A criatividade é, portanto, inerente à condição humana.



Foto 4 – Registro visual do espaço ambiente e da sala de aula, onde vivências e experiências se entrecruzam

No espaço pedagógico aí retratado, vivências são socializadas numa aula em que alunos e professores apresentam as cenas, os resultados do seu trabalho. Dessa maneira, toda análise se deu dentro das redes de significação de experiências do próprio pesquisador no contexto dos espaços do Ginásio Pernambucano. A verdade é que as imagens nos aproximam do cotidiano, onde vivências e experiências se entrecruzam.

Por sua vez, Maffesoli (1996), referindo-se ao estudo do cotidiano, adverte que as imagens podem ajudar no trabalho teórico-metodológico, em um momento em que se torne necessário discutir e criar a ética da estética.

Na verdade, sentimos necessidade de usar a imagem para discutir sobre o cotidiano do Ginásio Pernambucano – nosso objeto de estudo –, os múltiplos currículos criados e vivenciados em permanente disputa, principalmente sobre as dificuldades desse cotidiano onde os sujeitos precisam ser vistos na sua história e beleza que a arte pode expressar.

6.11 Fotografias: imagens e sentidos do cotidiano

Das muitas fotografias sobre o Ginásio Pernambucano, selecionamos algumas para discutir situações do cotidiano escolar e outras que estavam no arquivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) – fotos do passado, sombras e situações vividas em dado momento histórico. O conjunto delas mostra claramente as fases do declínio, do ressurgimento e de uma experiência inovadora. As redes de significação tecidas em cada fase associadas a nossa experiência do cotidiano vão demonstrando visualmente a dinâmica que tece os fios nos múltiplos contextos históricos.

A fotografia, embora seja um processo de abstração, é vital para a análise, por isso, quando fotografamos, devemos nos considerar empenhados num trabalho de sutilezas. (COLLIER JUNIOR, 1973, p. 44-45). Neste caso, ela se atrela à antropologia visual como instrumento científico. Não devemos separar a “imagem” do saber científico. Segundo Andrade (2002, p. 110-111), “A Antropologia visual não almeja, dentro dos padrões da pesquisa, apenas esclarecer o saber científico, mas humanisticamente compreende melhor o que outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir”.



Foto 5 – Imagens da juventude feliz, todos ansiosos por dias melhores

A captação de imagem – importa ressaltar – se dá por meio de material fotográfico que, após analisado, indica o ponto de partida na construção de cenas importantes que venham enriquecer, com maior profundidade, os resultados analisados. Nessa técnica visual, as cenas mostram vários olhares e sentidos dos espectadores alunos: todos rindo e satisfeitos com a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. A força da parceria do governo com os empresários e os resultados alcançados se manifestam claramente.

Achutti (1997) demonstra que esse domínio técnico aliado ao olhar treinado do antropólogo ou etnógrafo como técnica de pesquisa, somado ao texto etnográfico, certamente, enriquecerão, com maior profundidade, a difusão dos resultados obtidos.



Foto 6 – Mural fixado na sala de aula retrata as experiências: luz e imagem

Na seção subsequente, tentamos descrever a cultura juvenil, a fim de responder às perguntas de nossa investigação. Vale lembrar que a participação e a dedicação do pesquisador, dos alunos, dos professores, da coordenação pedagógica, da gestora e de outros sujeitos secundários é que possibilitaram construir os feixes de relações no entorno do ensino médio e sua relação com a cultura juvenil.



Foto 7 – Cena de uma experiência bem-sucedida em sala de aula sobre som e imagem

6.12 Imagens que Buscam Responder às Questões Relativas à Cultura Juvenil

Apresentamos imagens visuais como uma técnica de análise na tentativa de responder às questões propostas relativas ao ensino médio e sua relação com a cultura juvenil da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano – espaço pedagógico de vivências e experiências juvenis no qual o grupo socializa ações, emoções e atividades artísticas. No movimento de preparação desse espaço interdisciplinar, trabalham-se vários conteúdos de diversos componentes curriculares. Aulas sistemáticas e assistemáticas são desenvolvidas, criadas e recriadas, valorizando-se temas sugeridos pelos alunos e professores. Quanto ao protagonismo juvenil, ali se ressaltam as competições (concursos, seminários, eventos, olimpíadas, feiras de ciências, participações em espaço-ciência) dos jovens, os quais são orientados e trabalhados para serem os melhores. Os professores, inclusive, são orientados a estimular a pesquisa, a criar hábitos e costumes, para mudar o estágio dos alunos, observando a desenvoltura e o dinamismo dos alunos. Como se trata da espinha dorsal do currículo das escolas de referência, o protagonismo juvenil é vivenciado em todas as atividades pedagógicas e extraclases.



Foto 8 – Um dos espaços pedagógicos da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano ao ar livre, para vivências interdisciplinares

Este tipo de escola valoriza a iniciativa e a produção dos jovens. Então, os resultados são expostos e divulgados para toda a comunidade escolar e passam a integrar os anais da Secretaria de Educação.



Foto 9 – Divulgação que parabeniza os estudantes pela obtenção do 1º lugar no evento Ciência Jovem

Outras cenas também revelam a instituição nos aspectos da produção juvenil, da inovação pedagógica, da aula inovadora. Por exemplo, os alunos entenderam aula inovadora como aquela que os provoca, instiga-os a novos conhecimentos e na qual são trabalhados temas de seu real interesse. A resposta concretizou-se na produção de uma pintura sobre a

formação do povo brasileiro (várias etnias). Essa foi a forma que eles encontraram para falar sobre diversos temas, sobre sua cidadania e respeito ao outro nas suas diferenças.

Nesta imagem (foto 10), vemos vias de reflexos de nossa sociedade desde a formação do povo brasileiro, com o entrelace do branco, negro e índio, os quais traduzem nossa historicidade. Nessas relações, os fios são tecidos, mostram-se situações e relações de poder em grande emaranhado de valores e costumes nos quais, ao longo da formação cidadã, mergulhamos e deles emergimos, alternando momentos apáticos com singularidades e expressões próprias de uma categoria jovem que sobrevive em universo de tantos conflitos voltado para nossas individualidades.

Há quem compreenda a mesma cena como sendo a leitura de uma realidade específica, pintada com diversas cores que representam temas, como cidadania, cultura juvenil, respeito às diferenças, protagonismo e outros. Outras experiências também foram ressaltadas com o tema **luz x imagem**.



Foto 10 – Produção dos alunos sobre cidadania e respeito às diferenças no Brasil

O ambiente escolar estava organizado por área de conhecimento. Cada sala de aula era identificada com uma placa com o nome das disciplinas Filosofia/Sociologia; outras com o nome de Geografia, História, Português, Artes e Cultura; mais duas, Física e Química, da área de exatas. Como se percebe, a maioria das salas integrava o currículo da área de ciências humanas. Aqui merece destaque uma experiência desenvolvida na sala Filosofia/Sociologia: ações que enfatizavam o poder da criação do conhecimento intelectual dos jovens no exercício de uma prática social, despertando hábitos, condutas, consciência de viver em sociedade, com qualidade de vida. E, segundo critério do próprio pesquisador, o aluno que apresentasse

melhor desempenho escolar assumiria a presidência dos grupos culturais na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.

As imagens com o auxílio do olho humano nos seus infinitos registros e impulsos, com o auxílio de uma máquina digital fotográfica, podem sugerir o que passava pela nossa mente.



Foto 11 – Imagem central “Vivendo ciência – CEEG: luz X imagem

Nessa condição, o pesquisador participou com os alunos da Feira de Ciências cujo tema era “Vivendo ciência: luz x imagem”. Os alunos organizaram a sala de aula de modo adequado para mostra de ângulos diferenciados de luzes e imagens, de forma que alguns aspectos, dependendo do olhar humano, se desvelariam no momento das observações dos espectadores.

O espaço da sala de aula foi decorado por mostra de fotografias tiradas sob diversos ângulos – do rio Capibaribe, na frente do Ginásio Pernambucano – e socializadas e trabalhadas por diversos grupos de alunos, dos quais foram surgindo subtemas, como campo magnético, fatos históricos, fenômenos visuais, fonte de energia eletromagnética, luz e imagem. Assim, é que, por meio das imagens fotográficas, o olho humano, com o auxílio de uma máquina digital fotográfica, pode retratar uma história, criar e recriar um registro visual.



Foto 12 – Experiência na sala de aula. Pesquisador x alunos: luz e imagem



Foto 13 – Relato e debate da experiência luz x imagem

No momento do relato e debate das experiências, o pesquisador registrou no caderno de campo algumas observações relacionadas à organização da sala e ao depoimento dos alunos: “A aluna Yana Rodrigues disse que o olhar humano possui um campo de alcance visual cuja intensidade do eletromagnetismo, sob o auxílio dos raios do sol, como a violeta, varia de acordo com a camada de ozônio. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Percebemos que essa capacidade está ao alcance de todos. A fixação do olhar em direção à luz elétrica da sala de aula, durante alguns minutos revela partículas de cores, como azul, vermelho, verde e amarelo, produzindo outros efeitos da luz. O material utilizado para vivermos tal experiência foi uma caixa de papelão forrada com papel de seda preto e com um furo em suas extremidades. Isso serviu para demonstrar a capacidade da intensidade do olho humano. E os relatos foram bem interessantes. Por exemplo, disseram que, depois de alguém focar a luz por alguns minutos no papel preto e, em seguida, desviar o olhar para um ponto da sala, refletir-se-ão as cores citadas anteriormente e conforme o envolvimento e o alcance do observador: “A aluna Roberta Moraes explicou que as partículas foram estudadas pelo físico

Maxuel, quando, em suas pesquisas, descobriu que as ondas eletromagnéticas são uma fonte de luz, recebem corpos iluminados com certas temperaturas”. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Essa discussão sobre luz como fonte de energia suscitou o seguinte depoimento: “O aluno Paulo reforçou a idéia que a fonte de iluminação absorve energia. Os fenômenos luz e imagem precisam ser investigados mais vezes”. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Um dos pontos marcantes, no nosso ponto de observação, foi o envolvimento das alunas Catarina e Juliana, caracterizado no detalhamento sobre a imagem de qualquer objeto. Por exemplo, na fotografia, a luminosidade pode afetar a qualidade da imagem. Imbuídas desse argumento, externaram suas ideias, dizendo: “A imagem mais bonita é aquela que a gente revela o sentido do coração”. (CADERNO DE CAMPO, 2007).

Pelo exposto, percebe-se a intenção de uma proposta audaciosa e corajosa de um grupo com o olhar de mudança no sentido de atender às grandes exigências do século XXI, rompendo com o paradigma tradicional. Caso não se invista efetivamente no atendimento aos jovens, quanto à superação da ociosidade, da exclusão, da violência, do desemprego, todos nós seremos levados a maiores índices de desumanização social. Por assim entender, pensamos que os olhares devem voltar-se para os jovens, sobretudo, aqueles que estão na faixa escolarizável do ensino médio.

6.13 Síntese

No contexto do estudo deste capítulo, apresentamos as questões de partida como ponto de reflexão e análise de modelo educacional que tem por parceiros o governo do Estado e empresas privadas, aplicado no Ginásio Pernambucano como escola de referência em ensino médio e nosso foco de análise empírica.

Conforme dissemos anteriormente, o Ginásio Pernambucano, fundado em 1825, a mais antiga instituição em atividade educacional, guarda em sua memória toda a sua história cultural, de tradições e glórias. Ilustres personalidades do mundo acadêmico, político e literário do cenário nacional ali estudaram e imprimiram a marca cultural em Pernambuco. Em relação às outras Províncias, é bastante antiga: segundo Handelman, Nassau, em pleno século XVII, divulgava a ideia em Pernambuco de uma grande universidade (MONTENEGRO, 1943, p. 6).

Naquela época, os alunos eram obrigados a prestar juramento à *Constituição do Império*, e, anualmente, os professores prestavam contas ao governo do seu desempenho acadêmico. Ao mesmo tempo, a qualidade pedagógica de referência – conhecida no Brasil e no exterior – possibilitava preparar os filhos da burguesia para assumir os altos postos de comando. Dependendo do desempenho escolar, eram também recomendados por cartas de pessoas influentes de alto prestígio da nobreza e da política.

Durante todo o século XIX, consolidou-se o prestígio do Ginásio Pernambucano como escola propedêutica e estabelecimento que preparava os alunos para o ingresso nas escolas superiores no Brasil e no Exterior. O modelo pedagógico curricular instituído era importado da França. Alguns anos depois, na década de 1930, com as reformas do ensino, extinguiu-se o regime de internato e adotou-se o regime seriado no ensino secundário, que oferecia duas opções de curso: o científico e o clássico, nos horários matinal e vespertino.

Na linha de tempo de 1931 a 1942, houve as Reformas Francisco Campos e Capanema, descritas no capítulo 5, que organizaram o currículo humanístico e elevaram o nome de Ginásio para Colégio Estadual de Pernambuco, porque, além dos cursos clássico e científico, já se oferecia o ciclo colegial.

A grande mudança, porém, nessa secular instituição, ocorreu na década de 1960, em virtude das reformas do sistema educacional brasileiro e da democratização do ensino com a entrada de grande massa da população excluída. Naquele momento, o Ginásio Pernambucano foi perdendo progressivamente a qualidade pedagógica em todos os aspectos; deixou de ser escola de referência. Junte-se a isso a falta de conservação do prédio, e lá se foram quase dois séculos de esplendor.

Tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico (CONDEPHAAT), foi considerado patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Desde então, iniciou-se sua revitalização de 2000 a 2002. Concluída a fase de recuperação, o governo do estado de Pernambuco implantou um modelo de gestão escolar compartilhada com os empresários, a fim de transformá-lo em referência da educação no Estado e servir de modelo para as demais escolas públicas que ofereciam o ensino médio. Os parceiros da educação tinham por meta revitalizar o tradicional patrimônio escolar em decadência, por meio de cooperação técnica e financeira com a Secretaria de Educação do Estado.

Esses parceiros estruturaram sua cooperação técnica com base em três pilares: **a reforma das instalações físicas e gestão pedagógica, a administrativa e a organização curricular**. O Ginásio Pernambucano teve incorporada no novo modelo a estrutura de gestão

da iniciativa privada por intermédio da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano. Na nova estrutura organizacional, integraram-se diversos agentes – governo do Estado, empresariado e comunidade educacional – aos quais competia planejar, propor, decidir e avaliar as propostas e ações da referida entidade de ensino.

Tal modelo instituído no Ginásio Pernambucano tem sua gênese fincada no protagonismo juvenil entendido como a capacidade de discernir e tomar decisões (PROCENTRO, 2006, p. 28). A ênfase nessa abordagem considera a interdisciplinaridade como eixo estruturador do currículo e a pedagogia de projetos.

Um modelo inovador para os jovens, seus limites e desafios, a experiência do Ginásio Pernambucano, as várias discussões dos setores da sociedade civil, a organização pedagógica do passado e atual, os indicadores de qualidade, as imagens e sentido do cotidiano, o olhar das fotografias (imagens como técnica de pesquisa), as questões relativas à cultura juvenil etc. constituíram pontos de partida e de análise de um modelo alternativo de educação.

Esse modelo instituído no campo empírico, objeto de estudo, foi tecendo a teia de relações com algumas contribuições de Montenegro (1943), Azevedo (1994), Santos (2003), Sousa e Fino (2003), Minayo (1994), Erickson *apud* Mattos (2004), Alves (1998), Ostrower (1999), Maffesoli (1996), Andrade (2002), Achutti (1997), Collier Júnior (1973). Com os recursos oriundos da antropologia visual associados às técnicas das imagens e do olhar das mudanças, as aparências revelaram-se surpreendentes.

CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA ETNOGRÁFICA: A IMAGEM DA CULTURA JUVENIL

Neste capítulo, descrevemos o caminho percorrido para realizar o estudo, o conjunto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de movimento de busca, análise e interpretação dos dados. Conforme afirmamos na introdução, procuramos aqui analisar a aula do ensino médio e sua relação com a cultura juvenil como objeto de estudo.

Na perspectiva de configurar tal objeto, estabelecemos uma relação entre os pressupostos teóricos e o método, que, segundo Morin (1999), deixa de ser um *corpus* de receita, de aplicação quase mecânica, excluindo o sujeito do processo de conhecimento. Nessa relação entre contexto teórico e metodológico, Morin (1999, p. 335) adverte:

Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema... o método degrada-se em técnica porque a teoria se torna um programa. Pelo contrário, a teoria é engrama e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção e arte.

Assim, entendemos metodologia como o arranjo da “moldura” de análise; portanto, o trabalho científico se constitui com teoria e método.

A teoria é a lente em que o pesquisador se apoia e com a qual decifra a realidade, o foco da sua investigação. Isso quer dizer que nenhum fenômeno natural ou social, ao tornar-se objeto de investigação, pode ser compreendido em si mesmo. “A compreensão e explicação do real são sempre mediadas por teorias, ideias, crenças e representações”. (ERICKSON *apud* MATTOS, 2004). Nesse sentido, teoria, técnica e criatividade do pesquisador também dão o tom da pesquisa. Trabalha-se com o contexto mais íntimo das relações entre os sujeitos da pesquisa e os fenômenos, procurando-se a operacionalização das variáveis, valores e atitudes. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

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), tal enfoque já tem certa tradição na área educacional, bem como se vincula aos estudos de caráter qualitativo.

A mencionada autora não faz distinção entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa e desfaz o equívoco de se pretender colocar uma em oposição à outra. Segundo ela, tal distinção ocorreu no final do século XIX e começo do XX, quando ainda não havia clareza quanto à

especificidade dos estudos na área das ciências humanas. Até aquela época, os métodos provinham das chamadas ciências exatas, os quais eram utilizados sem críticas nem adaptações necessárias. Nesse sentido, tal concepção se centrava na diferença entre quantidade e qualidade, o que hoje não é mais possível.

Em âmbito maior, a etnografia, cuja aplicação começou na antropologia, busca descrever os dados da cultura de determinado povo. Sua popularidade, de acordo com André (1995), inclusive na área educacional, ocorreu a partir dos anos 1980. No entanto, ela chama a atenção para o fato de que a educação não segue todos os passos da etnografia clássica proposta pela antropologia; prefere falar em estudos de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, p. 28). Assim, pode-se chegar à “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 1995, p. 30).

No nosso caso específico, acreditamos que o procedimento etnográfico nos leva, juntamente com a teoria, a “caminhar” ao lado da observação, possibilitando interpretar os dados da realidade, favorecendo a entrada do pesquisador no cotidiano da sala de aula e, por que não dizer?, da prática escolar. Mas tal metodologia também pode favorecer o envolvimento do pesquisador por conta da complexidade de situações a que ele se expõe.

A etnografia nos aproxima, adequadamente, do cotidiano da sala de aula, possibilita entender-lhe a realidade e o modo de os sujeitos da pesquisa dela participarem, colocando “uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Para tanto, à medida que os dados vão surgindo, as hipóteses vão sendo construídas.

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa, suas hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado (ERICKSON *apud* MATTOS, 2004, p.12).

Conforme descrevemos anteriormente, isso demonstra que a pesquisa etnográfica, como qualquer outra, não está desprovida de qualquer fundamentação teórica e ou metodológica. A própria escolha do objeto de estudo pressupõe estudos anteriores que levem o pesquisador a entender o campo com base num olhar construído ao longo de sua experiência de vida. (ERICKSON *apud* MATTOS, 2004, p.12)

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa do tipo etnográfico, por entendê-la como a mais adequada para compreender e explicar a fala dos alunos (as) sobre a aula do ensino médio como espaço pedagógico de construção do conhecimento. Além do mais, o

enfoque qualitativo parte do fundamento de que há dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, interação entre o sujeito e o objeto, vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Nossa pesquisa representa, assim, um esforço para melhor compreendermos o fenômeno estudado.

Uma aproximação da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, guiado pelo princípio metodológico que envolve a obtenção de dados descritivos oriundos de uma realidade, enfatiza o processo de busca do entorno onde as ações dos jovens, no contexto da sala de aula, estão inseridas, como também enfatiza as ações dos sujeitos participantes, à procura da formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, e não a “pura” testagem (ANDRÉ, 2000, p. 29-30). Assim, o importante é

captar como os alunos/professores se expressam sobre si mesmos e as suas experiências, além de descrever suas visões pessoais, que são os aspectos fundamentais do processo qualitativo da busca, da análise e interpretação de dados. (MOTTA, 2003, p.108).

A ênfase da pesquisa está na descrição cultural. Essa forma de trabalhar os dados permite reconstruir as ações dos sujeitos intervenientes, segundo seus pontos de vista, categorias e raciocínio, como forma de interpretar a vida e compreender o senso comum dos diversos significados e experiências vivenciadas.

Em qualquer pesquisa, todos os sujeitos envolvidos na investigação produzem conhecimentos e buscam intervir nos problemas identificados. Então, cada fenômeno observável torna-se importante, mesmo que cada manifestação – a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio – ocorra ocasionalmente. Assim, procura-se compreender a experiência deles, as representações formadas e os conceitos previamente elaborados.

Apoiado nesses pressupostos teórico-metodológicos, investigamos a aula como espaço pedagógico de construção do conhecimento de alunos do ensino médio em uma escola pública no estado de Pernambuco, nos limites da cidade de Recife. Aí buscamos analisar os aspectos constituintes de uma aula na área das ciências humanas, focalizando aspectos da cultura juvenil para a formação cidadã dos jovens.

7.1 Movimento e Busca dos Dados

7.1.1 O campo da pesquisa

Entendemos por campo de pesquisa qualitativa o espaço empírico do objeto que se pretende investigar, no sentido de estabelecer-se o recorte teórico da investigação. Assim, o campo da pesquisa é concebido “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço”. (MINAYO, 2000, p.105).

Com o objetivo de compreender a atuação dos professores e alunos e sua relação com a cultura juvenil, escolhemos por campo da nossa pesquisa uma escola pública de referência situada na cidade de Recife, estado de Pernambuco. Tal critério se apoia no fato de tratar-se de uma escola de referência cuja proposta pedagógica trabalha os aspectos culturais e a inovação pedagógica

Essa escola – Ginásio Pernambucano – é referência em inovação pedagógica, porque reconstrói sua prática pedagógica no uso de tecnologias, o que já lhe valeu o prêmio Qualidade na Educação em Pernambuco. O objetivo central é desenvolver a melhoria de seu desempenho e da qualidade segundo os resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE). Ela atingiu a nota 6,0 – meta nacional – no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador de qualidade estabelecido pelo Ministério da Educação.

O Ginásio Pernambucano, fundado em 1825, é a mais antiga instituição de ensino secundário de Pernambuco. Como a maioria das instituições do século XIX, no Brasil, atendia aos filhos da classe dominante, composta na época por senhores de engenho. Situado no centro da cidade de Recife, o prédio, de estilo neoclássico, edificado às margens do rio Capibaribe, chama a atenção pela sua beleza arquitetônica, felizmente ainda conservada.

As privilegiadas condições desta província (Recife) permitiram, desde os primeiros séculos da sua vida colonial, a circulação em vários sentidos de idéias e costumes das civilizações mais adiantadas da Europa. O próprio domínio holandês (século XVII), por menos marca que tivesse deixado no homem e nas instituições de Pernambuco, não passou em branca nuvem, porque foram, no contexto da época, audaciosos nos planos de reforma da nossa rotina administrativa e econômica, e também trouxe muitas sugestões na vida cultural da província. Vale salientar que essa marca cultural de Pernambuco, em relação às outras províncias, é bastante remota. Segundo Handelman, Nassau, em pleno século XVII

divulgava a idéia em Pernambuco de uma grande universidade (MONTENEGRO, 1943, p. 06).

Sua característica pedagógica de referência até a década de 1960 ligava-se ao corpo de professores, às instalações, ao laboratório de ciências, às bibliotecas e salas de estudo, até à estufa botânica. Em sua primeira fase, todos os professores eram catedráticos e desfrutavam, nos meios acadêmicos, de grande reputação. Mas, ao mesmo tempo, o modelo concebido pelas elites dominantes, de base positivista, não valorizava a cultura como traço marcante de identidade dos indivíduos nem contemplava com acesso à escola a grande massa da população, situação que durou até o início do século XX. De fato, o processo de industrialização brasileira trouxe profundas transformações na economia, na política, nas relações sociais e nos meios culturais, porém a discriminação continua sob outras formas de exclusão educacional e cultural, conforme destacamos no capítulo 3 referente ao ensino médio.

O Ginásio Pernambucano acompanhou por quase dois séculos essas transformações, conservando sempre a sua marca de escola de referência. Entretanto, a profunda mudança na secular instituição ocorreu na década de 1960, em razão das reformas do sistema educacional brasileiro e da democratização do ensino com a entrada de grande massa da população que vivia excluída. A partir de então, ele foi perdendo progressivamente a qualidade pedagógica em todos os aspectos. Por tudo isso, elegemo-lo como campo empírico de nossa pesquisa, o qual é o próprio objeto de estudo.

Para tanto, chegamos ao campo com muita simplicidade, respeitando as individualidades dos nossos melhores informantes. Fizemos um contato inicial com a equipe da direção e com a coordenação pedagógica, às quais apresentamos o objetivo do nosso projeto. Em seguida, agendamos com a direção um encontro/seminário com os professores durante o qual falamos um pouco do nosso objetivo, a fim de discutir as questões mais relevantes que o Ginásio Pernambucano tem vivido sob a ótica dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, mantivemos o encontro num clima de tranquilidade, confiança, respeito e familiaridade com os sujeitos da pesquisa.

7.1.2 Participantes da pesquisa

Foram participantes desta pesquisa os alunos (as) do 3º ano do ensino médio do Ginásio Pernambucano bem como os respectivos professores, a coordenação pedagógica e a direção segundo a proposta pedagógica da escola. Em relação aos alunos, optamos pelos do 3º

ano, por estarem concluindo a educação básica, momento em que recebem formação geral e política para a cidadania. Acrescente-se o fato de que a implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em 2004, no ensino médio, despertou no pesquisador um critério de escolha em face da formação cidadã dos jovens com ênfase no protagonismo juvenil.

Quanto ao critério para a seleção dos professores, preferimos aqueles que trabalhavam em sala de aula as questões sobre cultura e aqueles com a mesma experiência em mais de uma escola pública, a fim de captarmos as aproximações e diferenças entre tais escolas. Além disso, professores que lecionam disciplinas da área de ciências humanas são informantes essenciais, juntamente com os alunos, para o processo de investigação do objeto. Já a opção de investigar os professores prendeu-se ao fato de podermos repensar como eles percebiam a aula no ensino médio e como as aulas eram planejadas e sua relação com o projeto pedagógico da escola, com as atividades culturais desenvolvidas. Nos passos da etnografia, tal aproximação significa

reconstruir suas ações e interações segundo seus pontos- de- vista, suas categorias de pensamento e sua lógica. Captar o dito e o não dito, os movimentos, as interações, as rotinas, as atitudes, localizando os pontos comuns e as divergências. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Nosso objetivo foi perceber a ação dos alunos e professores – nossos melhores informantes – na dinâmica da sala de aula, se as questões dos conteúdos ministrados contemplavam aspectos da cultura e da formação geral que orientassem os passos dos alunos na vida cotidiana.

Ouvimos ainda outras vozes, como a gestora e a coordenadora pedagógica, para contrapor, ampliar, complementar as ideias, refletir os valores da cultura com certas singularidades e diversidades existentes no mesmo espaço pedagógico onde cada indivíduo constrói conhecimentos.

7.1.3 Instrumentos de coleta

Primeiramente, utilizamos o **questionário** com professores e alunos, a fim de traçar o perfil acadêmico daqueles e conhecer o universo destes para “caracterizar o grupo nos seus aspectos mais gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Após o primeiro contato com os professores e, depois, com os alunos, os questionários foram preenchidos com o objetivo de

melhor conhecermos o grupo. Após a análise das questões coletadas, entramos em contato com os referidos sujeitos, que demonstraram maior abertura para aceitar as observações das aulas e acertar os encontros subsequentes em sala de aula.

A **observação** foi outro instrumento utilizado na sala de aula e nas atividades culturais. As observações caracterizaram, verdadeiramente, a entrada do pesquisador no campo, compartilhando trocas e observando movimentos dos sujeitos participantes da pesquisa. Por meio delas, pretendemos não só descrever como os alunos do ensino médio percebiam o desenvolvimento de uma aula, como também estudar os aspectos instituintes da cultura para a formação dos jovens, estimulando-os a sessões de estudo e à participação em atividades culturais promovidas pela escola. Para tanto, utilizamos um “caderno de campo”, porque as anotações serviriam como instrumento valioso de análise e interpretação dos dados.

As observações ocorreram no período letivo de dois anos. Em setembro de 2006, formalizamos a entrada no campo de observação, quando nos apresentamos à coordenadora pedagógica, explicando o projeto de pesquisa por meio do qual pretendíamos investigar o ensino médio e sua relação com a cultura juvenil naquela escola. Depois, ali retornei em fevereiro de 2007 até fevereiro de 2009, dois dias por semana – em cada um, ocupava quatro horas com atividades de observação da sala de aula, de outros espaços pedagógicos da escola e dos eventos culturais nela vivenciados. Além disso, mantivemos contato direto com os alunos, cujos dados levantados se referiam aos aspectos da escola, ao significado das relações com o saber/conhecimento, às atividades que mais gostaram de realizar, articulando aprendizagens em sala de aula, momentos culturais e de recreação, fatos relacionados com a sua vida, assuntos de sua preferência nas diversas aulas das várias disciplinas bem como as relações interpessoais com colegas e representantes da escola.

As atividades foram agendadas durante a semana, em encontros programados, com o objetivo de registrarmos os mínimos fatos que, às vezes, parecem não ter significados. Em etnografia, tudo é importante: da simples imagem da representação ao universo particular dos sujeitos pesquisados. Na perspectiva de aproximação dos sujeitos e da visão própria dos envolvidos, a nossa intenção foi captar o espaço de construção do conhecimento dos alunos do ensino médio e a cultura juvenil, o que permitiria o contato direto com o fenômeno focado.

Utilizamos também a **entrevista** com o objetivo de sondar os problemas enfrentados pelos professores nas regências das aulas no ensino médio, diante das mudanças nesse nível de ensino, nas últimas décadas do século XX, e de compreender o ensino médio e as questões da cultura definidas no projeto pedagógico da instituição. Pensamos, ainda, em obter informações dos professores quanto aos seus valores, atitudes e opiniões sobre a aula como

espaço pedagógico da construção do conhecimento. O que nos interessava era apreender como vinha ocorrendo a interação dos sujeitos envolvidos em função da proposta pedagógica do Ginásio Pernambucano. De fato, a entrevista destaca e aprofunda aspectos não focalizados na observação. Utilizamos o mesmo instrumento para os alunos, direção e coordenação pedagógica, com o objetivo de captar as imagens, as ideias sobre as atividades culturais desenvolvidas na escola.

A opção pela entrevista semiestruturada justifica-se na nossa crença de que é a forma mais indicada para buscar a fala dos sujeitos. Além disso, as perguntas abertas e fechadas possibilitam aos entrevistados expressar melhor suas ideias e valores. Vale salientar que todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos pesquisados. Alguns não autorizaram a filmagem, que se constituiria em material imprescindível para consistência dos dados coletados. Mas, enfim, captamos a fala dos sujeitos, as informações essenciais sobre os temas centrais desta pesquisa. Vale ressaltar que a entrevista, na abordagem etnográfica, não significa conversa desprestenciosa e neutra, e sim a conversa com finalidade, como resalta Minayo:

[A entrevista] não significa uma conversa desprestenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 1996, p. 57).

Durante a gravação, anotamos no caderno de campo as observações mais pertinentes, o estado emocional dos sujeitos entrevistados, as situações de tranquilidade, irritabilidade, pressa, contradições, dentre outros aspectos.

Configuramos, nas entrevistas, os seguintes temas centrais: concepção de educação, significado da sala de aula, processo de seleção dos conteúdos, qualidades que mais valorizavam nos colegas, cultura juvenil, fatos da sociedade contemporânea que mais incidiam e influenciavam na cultura juvenil dos alunos do ensino médio.

Por meio da **análise documental**, buscamos explicar e contextualizar o objeto em estudo, complementando os dados coletados com outros instrumentos. Nesse sentido, analisamos planos de ensino dos professores, projeto pedagógico da escola, regimento escolar, diários de classe, relatórios de gestão 2004-2005, 2006-2007, bem como observamos o registro de situações didáticas vivenciadas, entre outras atividades, de cunho pedagógico. Tentamos buscar, tanto no projeto pedagógico quanto nos diários de classe, aspectos e eixos norteadores para o ensino médio e registro das informações sobre os alunos durante as aulas ou na condição de participantes em temas nela desenvolvidos.

Outro instrumento a que recorreremos foi a **fotografia**, que possibilitou registrarmos o passado, resgatar a história, mostrando cenas do presente no resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural.

Surgida em 1826, como um dos inventos da modernidade, a fotografia provocou nos homens nova forma de representar e de relacionar-se com o mundo. Desde então, foi associada às ciências antropológicas e trouxe para a humanidade uma possibilidade de registrar o passado e resgatar a história. Segundo Andrade (2002, p. 31-32),

[...] a fotografia mudou o comportamento do mundo! Assim como antropologia, a fotografia tem um observador participante que escava detalhes e fareja com seu olhar o alvo e o objeto de suas lentes e de sua interpretação.

Assim, ela coloca o olhar do observador numa dimensão de atenção, alcance, apreensão da realidade estudada; mostra detalhes, projeta situações que se revelam no imaginário de determinada cultura. As imagens criam e recriam cenas capazes de interpretar a vida histórica.

Achutti (1997) salienta que a fotografia surgiu em momento bastante propício, pois os teóricos estavam preocupados em estudar a evolução humana, do ponto de vista das variedades culturais e etnológicas, nas diversas áreas do conhecimento. A propósito disso, destaca Kossoy (2001, p. 55):

[...] as imagens que contenham um reconhecido valor documentário são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. Trata-se da fotografia enquanto instrumento de pesquisa, prestando-se à descoberta, análise e interpretação da vida histórica.

A fotoetnografia, por exemplo, pode ser utilizada como uma técnica etnográfica cujas imagens visuais descrevem as cenas culturais do grupo pesquisado. Conforme Achutti (1997), trata-se de uma das modalidades da antropologia visual capaz de registrar, por meio de fotografias em sequências narrativas, formas culturais captadas pela lente do antropólogo, algo sobre a cultura estudada.

A antropologia visual, também conhecida como **antropologia da imagem**, é um ramo da antropologia cultural. É aplicada em estudos e produção de imagens por meio de fotografia e de máquinas de filmar. Retrata comportamentos e hábitos das pessoas representadas, a fim de descrever uma cena de determinado grupo. Essa técnica desenvolveu-se nos meados da

década de 1990. Mas, no sentido lato, é uma questão surgida desde que o homem resolveu resrepresentar-se a si próprio pela imagem.

Tudo começou com Spencer Poch, grande precursor da antropologia visual, o qual utilizou, pela primeira vez, uma máquina filmadora nas suas expedições ao continente africano, para descrever a cultura, os hábitos do povo ali existente. Desde então, a fotografia serve como instrumento científico. A propósito, não devemos separar a “imagem” do saber científico conforme nos adverte Andrade (2002, p. 110-111): “A Antropologia visual não almeja, dentro dos padrões da pesquisa, apenas esclarecer o saber científico, mas humanisticamente compreende melhor o que outro tem a dizer para outros que querem ver, ouvir e sentir”.

E, importa ressaltar, a captação de imagem constitui material fotográfico que, analisado bem pelo olhar treinado do pesquisador, pode demonstrar o ponto de partida na construção de cenas importantes que venham enriquecer, com maior profundidade, os resultados analisados. Na verdade, as fotografias, quando utilizadas como técnica de pesquisa em estudo etnográfico, são ferramentas que podem trazer preciosas informações para análise e interpretação dos dados. Aqui, visamos a captar as imagens do Ginásio Pernambucano nas fases do apogeu, abandono e ressurgimento.

Outro instrumento por nós utilizado foi o **caderno de campo**. Nele, diariamente se registram os pormenores dos sujeitos, os aspectos funcionais, culturais e políticos que podem expressar situações de determinada comunidade. Trata-se de ferramenta utilizada por pesquisadores de várias áreas. Após servir para a elaboração das pesquisas, o caderno de campo transforma-se em verdadeiras anotações documentais, geralmente presentes nos mananciais pessoais dos acadêmicos e, dependendo do valor histórico de suas obras, pode passar para arquivos públicos.

O “diário de campo”, “o trabalho ou pesquisa de campo” e a “observação participante” constituem conceitos-chave na etnografia e na antropologia social moderna, da qual Malinowski é um dos principais fundadores (HAMMOUTI, 2002). Tais conceitos deram origem aos métodos qualitativos de pesquisa em ciências sociais, cuja tradição sociológica dos etnógrafos urbanos está ligada à Escola de Chicago (1915-1930).

Na verdade, o diário pode ser usado como método de investigação, método de coleta dos dados, descrição dos processos da pesquisa e análise das questões subjetivas do pesquisador, método de formação docente, análise das práticas pedagógicas, enfim, pode servir ainda como método de intervenção, investigação-ação. Isso nos leva a supor que o método do diário etnográfico – conhecido também como diário institucional, método das

histórias de vida – é o das abordagens qualitativas e positivistas, o que faz desvelar processos de autoformação dos docentes. Contribui para retomada da prática pedagógica, estimula a reflexão sobre as diversas problemáticas, aponta novas estratégias, possibilita análise mais aprofundada de cada sujeito, ajudando-o na melhoria do desempenho social e promovendo maior criticidade. Na verdade, pode constituir-se em técnica capaz de atuar em situações de mudanças, de intervenção e inovação pedagógica.

A prática do diário – convém ainda ressaltar – pode ser caracterizada em quatro principais correntes teóricas:

- a) a tradição da antropologia cultural/social fundada por Malinowski e F. Boas;
- b) Escola de Chicago e o interacionismo simbólico dedicados à socioetnografia urbana influenciadora da etnografia interacionista inglesa, que tem como representantes principais D. Hargreaves, S. Delamont, M. Hammersley e P. Woods;
- c) a análise institucional de Paris VIII, com as tendências da “análise institucional interna”, de “etnografia institucional” ou “etnografia participante”, ou “etnossociologia institucional” (LAPASSADE, 1991, p.) com a prática do diário de campo e a análise da implicação (LOURAU, 1998, p.);
- d) a corrente espanhola de Santiago, liderada por Zabalza, Beraza e colaboradores (1986-1988), que caracteriza o diário como instrumento fundamental na formação docente (HAMMOUTI, 2002, p. 13).

Apesar de não havermos utilizado o diário de campo como ferramenta de pesquisa em todas as suas dimensões, recorreremos ao caderno de campo como método para descrever atividades da parte diversificada do currículo, com a finalidade de captar movimentos e expressões dos alunos nas atividades culturais, na recreação, bem como fatos relacionados com a história de vida deles¹⁶.

Chegamos ao campo com uma declaração da Universidade da Madeira, que solicitava à escola autorização formal para que o pesquisador pudesse apresentar no encontro dos professores a sua proposta de estudo e realizar o trabalho de pesquisa. Fomos recebido pela prof^a Neuza Pontes, coordenadora pedagógica, que nos apresentou ao grupo de professores. Esse encontro, chamado de formação continuada em serviço, serviu também para se realizar a primeira discussão do projeto de pesquisa no sentido de captar as primeiras informações.

¹⁶ Diante da necessidade de registrar por escrito as ações e reações dos sujeitos da pesquisa, redigimos o **Caderno de Campo** com linguagem informal e, às vezes sem atender às regras gramaticais. Então, por conta da autenticidade, resolvemos manter a redação original.

Assim, conhecido o universo dos professores, estabelecemos um clima de cordialidade. Em conversa informal, adiantaram-nos que o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, chamado hoje Escola de Referência do Ensino Médio Ginásio Pernambucano, trabalha no seu eixo central a cultura juvenil e os alunos são os protagonistas da construção do conhecimento e de suas próprias histórias de vida. Eles próprios traçam seus projetos de vida, trabalham com projetos culturais, recebem orientações dos professores, da coordenação pedagógica, da gestão administrativa e dos consultores empresariais, os quais os conduzem para despertar a iniciativa empreendedora e construir o próprio negócio. No mesmo momento, ressaltou-se que a própria escola, além de trabalhar sua proposta pedagógica voltada para o foco do **protagonismo juvenil** – eixo normatizador dos centros experimentais de ensino, atualmente transformados em escola de referência –, preparou, também em 2006, todos os alunos para concorrer a vagas em universidade pública.

Nesse movimento e busca dos dados, tivemos como amostra 10 professores, 44 alunos, a gestora administrativa e a coordenadora pedagógica. Quanto os professores, todos eram lotados na Escola de Referência do Ensino Médio Ginásio Pernambucano e trabalhavam sob o regime de dedicação exclusiva, das 07h30min às 17h00min de 2ª a 6ª feira. Oitenta e cinco por cento possuíam curso de especialização e 15%, curso de mestrado. Com relação à experiência profissional na área de ciências humanas, 60% tinham, em média, 18 anos de magistério. Quanto aos alunos, eram provenientes das mais diversas localidades da região metropolitana de Recife: Olinda, Cabo de Santo Agostinho, São Lourenço da Mata, Itamaracá, Itapissuma etc. Convém lembrar que tais dados, nós os coletamos no local de estudo, de trabalho e de aprendizagem dos professores e alunos, de acordo com os critérios preestabelecidos e citados anteriormente.

A gestora e a coordenadora pedagógica foram também objeto de investigação nesta fase de busca dos dados. Porém, no campo empírico, foram surgindo outros dados, o que provocou algumas imagens centrais, as quais fizeram o pesquisador percorrer outros caminhos de aprofundamento das entrevistas com outros sujeitos, tais como: o empresário Marcos Magalhães, precursor e grande incentivador da criação do primeiro Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano na cidade de Recife e presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE); o professor João Soares, diretor de políticas sociais do Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE); a professora Cantaluze Lima, gerente de política de educação do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (GEPEM); a deputada estadual Tereza Leitão, presidente da comissão de orçamento e educação da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco.

Todas as entrevistas foram realizadas, conforme horários agendados com os mencionados sujeitos desta pesquisa.

Iniciamos a entrevista com a coordenadora pedagógica, responsável pela organização e coordenação do trabalho pedagógico da Escola de Referência do Ensino Médio Ginásio Pernambucano; em seguida, entrevistamos a gestora administrativa, momento em que nos conhecemos, a qual se colocou à disposição da nossa pesquisa e declinou algumas leituras realizadas, para melhor trabalhar com o universo juvenil. Logo depois desse contato, procedemos às entrevistas com os professores e respectivos alunos e, a seguir, com os outros sujeitos no parágrafo anterior. A grande maioria delas gravamos em fitas cassetes, com autorização dos entrevistados, mantendo-se a fidedignidade das informações e o sigilo absoluto; de outras, porém, apenas fizemos anotações. Posteriormente, transcrevemos e digitamos esses dados levantados para análise.

A propósito, de acordo com Alves-Mazzotti (2002), as pesquisas qualitativas produzem grande quantidade de dados que necessitam ser compilados, organizados e compreendidos. Tal movimento constante de ir e vir identifica dimensões, categorias, tendências, temas e feixes de relações, desvendando-lhes o significado (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

No detalhamento, a análise constou do seguinte processo. De início, fizemos a transcrição das falas de cada sujeito. Após a digitação, procedemos a uma leitura de longo fôlego de todo o material, a fim de mergulharmos no conteúdo. Em seguida, realizamos o agrupamento/classificação por temas de cada sujeito, destacando as falas mais significativas: grupos de iguais, diferentes e contraditórios. Depois, fizemos as leituras horizontal e transversal para destacarmos as imagens centrais, separando os significados, os feixes de relações cujo agrupamento tenha provocado diálogo com a teoria guiada pelos dados. Assim, foi possível identificar as possíveis semelhanças e diferenças nas falas. De fato, essa discussão teórica potencializa o estudo dos dados empiricamente, faz surgir novo reagrupamento, emergindo, assim, as categorias, o que possibilita a análise de conteúdo e a análise temática.

A ideia de tema – convém lembrar – diz respeito a determinado assunto, a uma afirmação. Isso vem ratificar o que Minayo (2000) apresenta como um feixe de relações e pode ser graficamente representado por uma palavra, frase ou resumo.

Na fase propriamente dita de análise, tentamos responder às questões da pesquisa, estabelecemos articulações entre os dados (categorias empíricas) e os pressupostos teóricos (categorias gerais) da pesquisa. Estabelecemos, ainda, a relação entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática, respeitando as particularidades do produto final.

A saída do campo ocorreu em momento valioso: sentimos os laços afetivos e as boas relações interpessoais construídas durante o período da pesquisa. Por fim, assumimos o compromisso de retornar à escola e apresentar-lhes os resultados do trabalho desenvolvido ali iniciadas.

7.2 Professores e Alunos: levantando o perfil acadêmico e profissional

Anunciamos anteriormente que, com a aplicação do questionário, buscávamos levantar o perfil acadêmico e profissional dos alunos e professores, a fim de conhecê-los e selecionar os melhores informantes nos aspectos mais gerais. Quanto à análise dos questionários, fizemo-la com base nos seguintes temas: formação acadêmica, gênero, origem dos alunos e perfil profissional docente. A seguir, entramos em contato com aqueles que haviam demonstrado maior abertura para aceitar as observações das aulas; ao mesmo tempo, agendamos os encontros subsequentes em sala de aula.

De que cidades se originaram os candidatos?

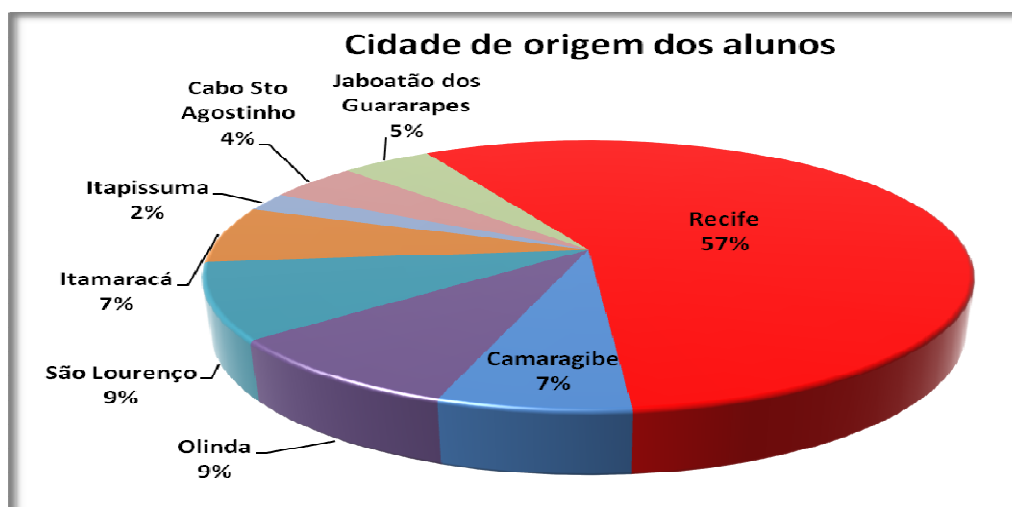


Gráfico 1 – Cidades de origem dos alunos (em percentual)

Conforme se percebe, 57% da clientela do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano provieram da cidade de Recife e 43%, de algumas cidades da área metropolitana, tais como Jaboatão dos Guararapes, Cabo de Santo Agostinho, Itapissuma, Itamaracá, São Lourenço da Mata, Olinda e Camaragibe. Mas, convém destacar, surgiram candidatos até de outros Estados brasileiros – condição inaceitável, pois um dos critérios para acesso à instituição era residir no nosso Estado.

Qual o gênero dos alunos?

O grupo feminino representou a maior fatia da clientela: 59%. Isso nos revela que a mulher está buscando, cada vez mais, melhor escolaridade.

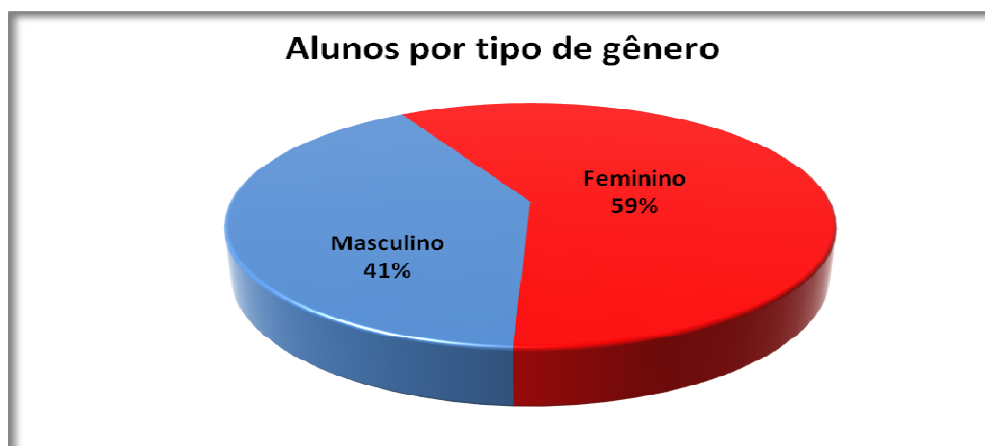


Gráfico 2 – Gênero dos alunos (em percentual)

Como se compunha o corpo docente?

Todos os professores estavam lotados na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, onde trabalhavam sob o regime de dedicação exclusiva, das 07h30min às 17h, de 2ª a 6ª feira. Quanto à titulação, 78% tinham curso de especialização e 22%, curso de mestrado. Em relação à experiência profissional, na área de ciências humanas, 60% acumulavam, em média, 18 anos de magistério. Vale ressaltar que, para o ingresso no Ginásio Pernambucano, eles receberam formação continuada em serviço. Só então, assumiram suas atividades docentes.

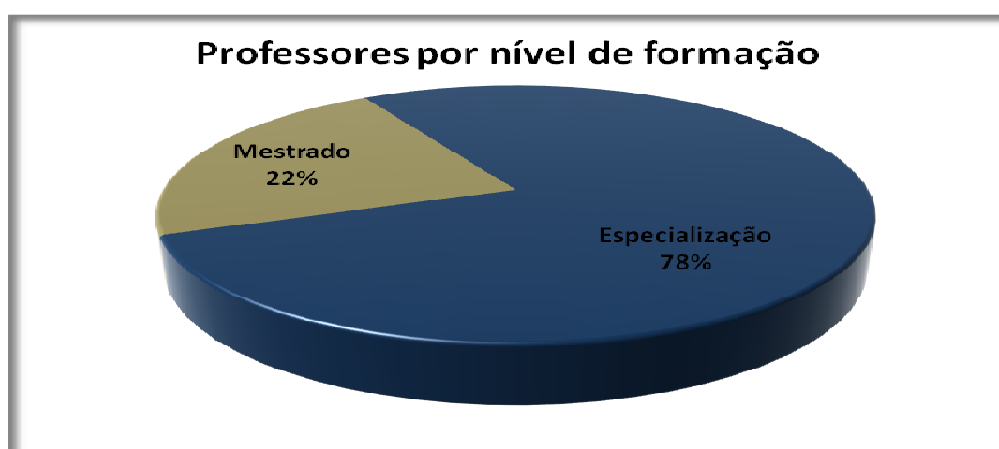


Gráfico 3 – Titulação dos professores

Registramos que, do conjunto dos professores, todos com experiência no ensino médio, antes de se submeterem à seleção em disciplinas específicas do currículo para a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, já lecionavam em escolas públicas. Acumulavam, em média, 16 anos no exercício do magistério, o que representava 30% do corpo docente (Cf. o gráfico 4 abaixo).

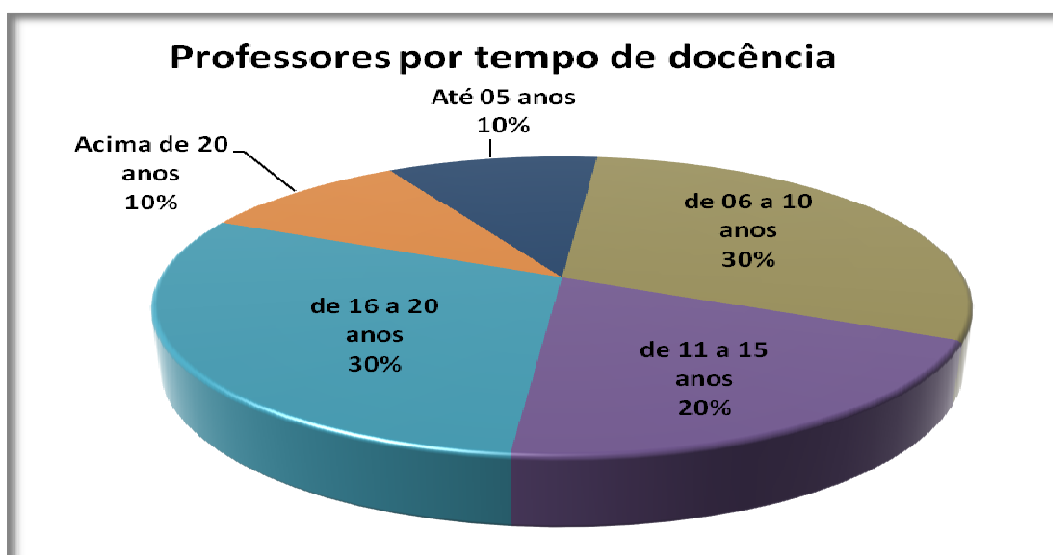


Gráfico 4 – Tempo no exercício do magistério público

Como ocorreu a seleção dos estudantes?

Por necessidade de clareza, elaboramos uma tabela em que constam os seguintes elementos: ano, número de inscritos, número de selecionados, quantidade de candidatos excluídos e gênero dos estudantes para o 1º ano do ensino médio.

ANO	INSCRITOS	SELECIONADOS	EXCLUÍDOS	GÊNERO
2004	961	320 VAGAS	641	MENINAS 69%
2005	1.120	320 VAGAS	800	MENINAS 65%
2006	1.200	200 VAGAS	1.000	MENINAS 65%
2007	1.200	200 VAGAS	1.000	MENINAS 69%

Tabela 12 – Demonstração do processo de seleção dos candidatos de 2004 a 2007

Merece destaque nessa tabela o maior percentual de meninas: 69%. Ao mesmo tempo, constatamos que, desde a sua implantação em 2004, o Centro de Ensino Experimental Ginásio

Pernambucano vem contrariando o processo democrático de garantir acesso de todos os cidadãos à escola pública. De início, adotou uma seleção em português e matemática; mas, por consequência de uma ação pública movida pelo Ministério Público Estadual, a instituição substituiu as provas naquelas disciplinas pela análise do histórico escolar, da qual se obtinha uma média curricular com classificação decrescente na primeira etapa. Na segunda etapa, considerava-se a formação dos alunos em ações de protagonismo juvenil e ações em tecnologia empresarial socioeducacional.

Nessa mesma tabela, constatamos a exclusão de alunos: de um total de 4.481 candidatos inscritos, foram selecionados apenas 1.040, conseqüentemente excluídos, ou seja, 3.441 76,8% do total das inscrições no período de 2004 a 2007. A propósito dessa questão, ouçamos a fala do representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE):

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) exclui alunos. Adota uma seleção curricular. Se houvesse uma política séria, começaríamos desde a educação infantil; teríamos mão de obra mais especializada, principalmente para atender o mundo do trabalho, como o Complexo Industrial Portuário (SUAPE)¹⁷. Com essa falha na educação, os trabalhadores não estão preparados para competir com outras mãos de obra, preparados pelos grandes centros culturais. Ainda estamos importando pessoas para as grandes funções de comando.

Fizemos um recorte e mostramos, no gráfico 5, o ano de 2004, data da implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, quando a instituição abrigava 69% de meninas, mesmo percentual em 2007. De 2008 a 2010, surgiram outras escolas de referência em ensino médio, em Pernambuco, porém, quanto a gênero, o percentual de alunas continuou crescendo, em relação à quantidade de meninos, no Ginásio Pernambucano.

¹⁷ Polo industrial mais completo do Nordeste do Brasil (SUAPE). O Porto de SUAPE, um dos maiores e mais importantes do mundo, está localizado no Cabo de Santo Agostinho (PE, Brasil). VAINSENCHE, Semira Adler. *Suape - Porto e Complexo Industrial. Pesquisa Escolar On-Line*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 6 ago. 2009.

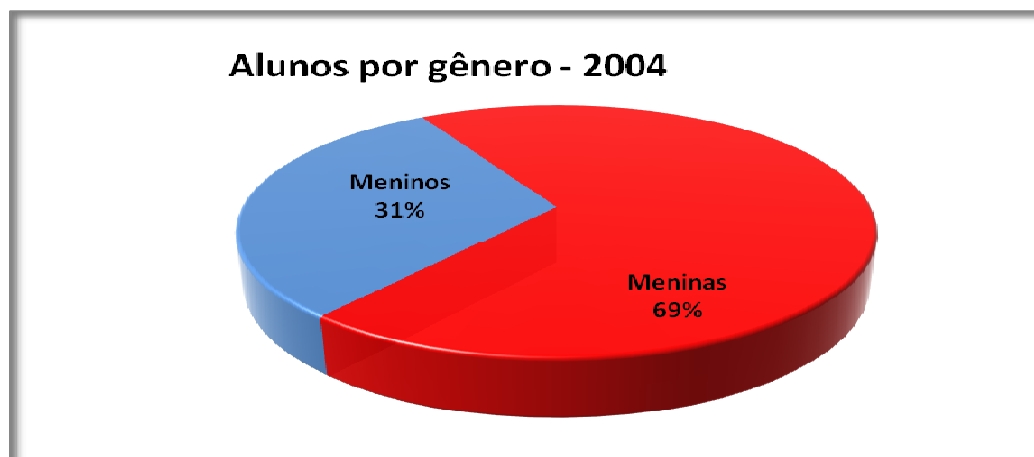


Gráfico 5 – Seleção de alunos por gênero – 2004

Nessa 1ª etapa da seleção em 2004, do total de candidatos, foram inscritos 44%, selecionados 41% e classificados 15% após a aplicação da prova de português e matemática. A 2ª etapa constou da análise do histórico escolar.



Gráfico 6 – Primeira etapa de seleção de alunos – 2004

Quanto aos responsáveis pelos alunos, constatamos que 76% de pais e mães orientavam e acompanhavam juntos a vida escolar dos filhos; 20% de mães sem a participação dos maridos faziam esse trabalho e apenas 4% de pais participavam sem a figura das esposas.

Nossa análise recaiu sobre efetiva participação dos pais na orientação e no acompanhamento da vida escolar dos filhos. Eles (os pais) acreditavam na escola em tempo integral e disseram que os alunos aprendiam mais, participavam no planejamento da escola.

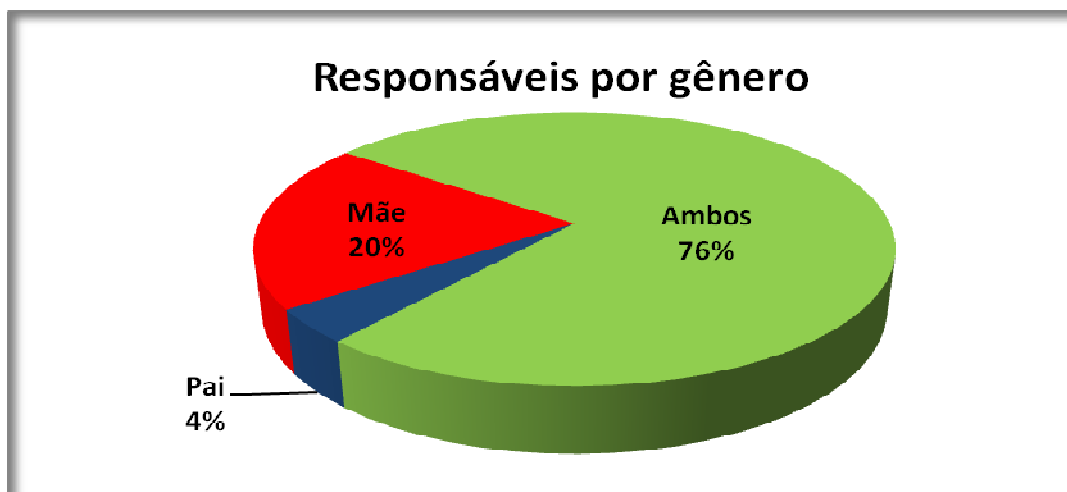


Gráfico 7 – Percentual do responsáveis pela educação dos filhos

Quanto à escolaridade dos pais, 33% dos responsáveis tinham o ensino médio completo; 36%, o ensino fundamental completo; 18% não concluíram o ensino médio; 5% tinham curso superior completo; 4% não concluíram o ensino fundamental; 2% eram analfabetos e 2% não responderam.

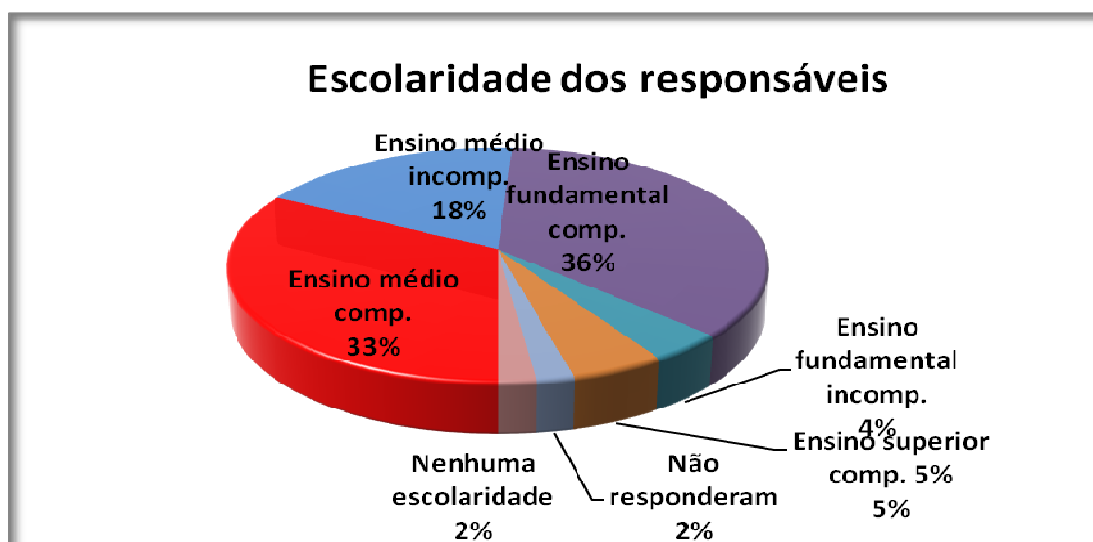


Gráfico 8 – Percentual de escolaridade dos pais (responsáveis pelos alunos)

Levantando o perfil econômico dos pais, verificamos que 50% estavam desempregados; 45% ,empregados; 4%, aposentados; 1% não respondeu.



Gráfico 9 – Percentual de atividade econômica dos pais

O gráfico a seguir demonstra a idade dos responsáveis: 53% tinham entre 41 e 60 anos; 39%, até 40 anos; 4%, acima de 60 anos; 4% não responderam.

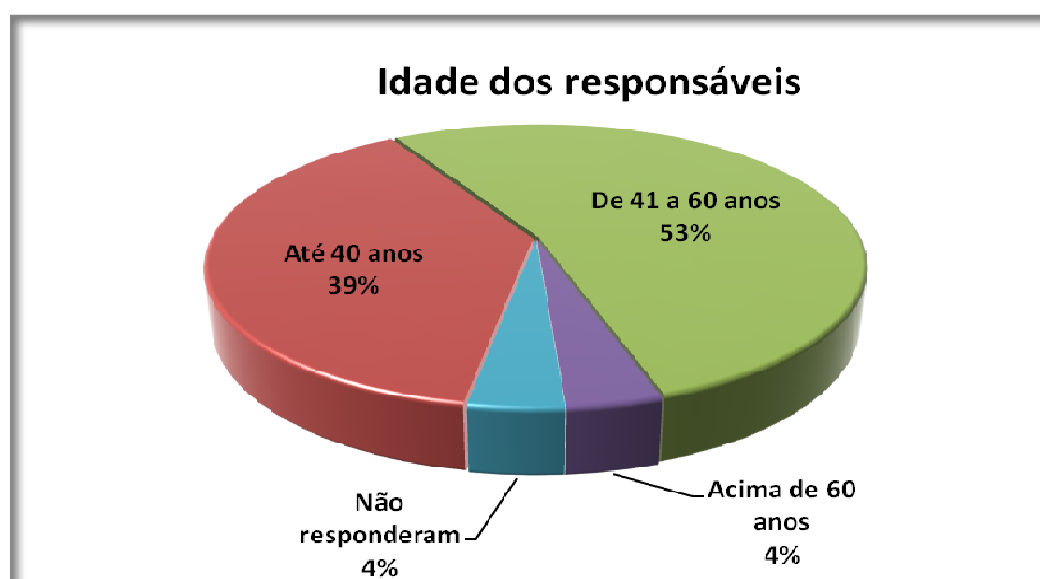


Gráfico 10 – Percentual da idade dos pais dos alunos

Quanto à renda familiar, 50% dos responsáveis ganhavam entre 01 e 02 salários mínimos; 24%, entre 03 e 04 salários mínimos; 15%, até 01 salário mínimo; 5%, acima de 06 salários mínimos; 4%, entre 05 e 06 salários mínimos; apenas 2% não responderam.

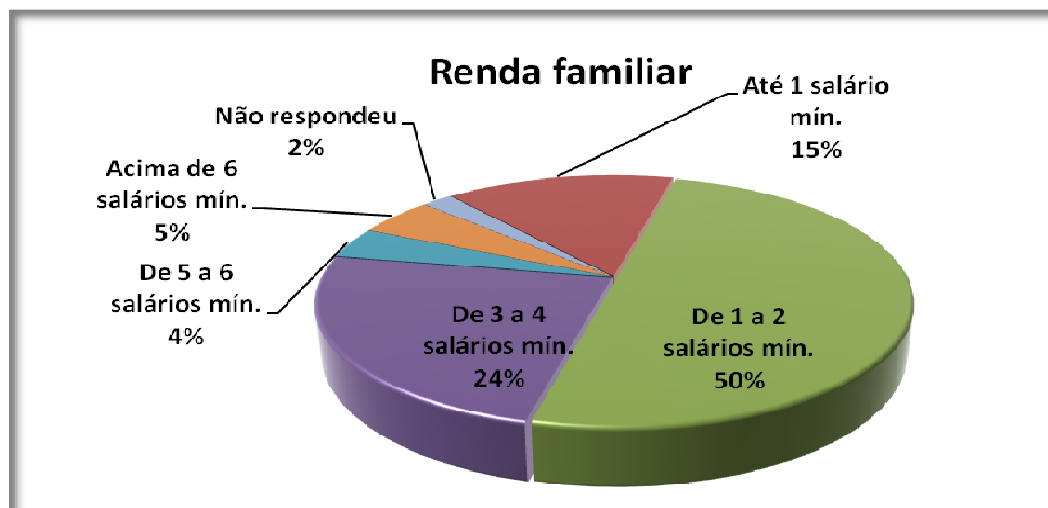


Gráfico 11 – Percentual da renda familiar

7.3 O Modelo Alternativo de Educação da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano: parceria governo e empresários – diferentes vozes

No arco de tempo dessa entidade, com quase dois séculos, podemos citar, na sua periodização, dois grandes momentos que marcaram sua trajetória, para melhor entendermos o presente.

O primeiro momento abrangeu sua criação até, mais ou menos, a metade do século XX, período correspondente à criação, consolidação e ao declínio do modelo de escola profundamente elitista. Em outras palavras, a escola dessa época não reconhecia qualquer diferença de classe ou de cultura. De certa forma, aqueles monumentais e bem construídos colégios contribuíram para a reprodução, manutenção e consolidação da nova ordem social forjada pelo capitalismo urbano de base industrial no Brasil. Convém ressaltar o nível de seus professores (todos catedráticos) e as excelentes instalações físicas (bibliotecas, laboratórios, museus etc).

O segundo momento, dali em diante, foi marcado por profundas mudanças na clientela, nas instalações físicas e na reorganização curricular do Ginásio Pernambucano. A mudança principal se deu com a perda da identidade como escola de referência em Pernambuco. Cabe, aqui, o depoimento do empresário no sentido de resgatar a referência da mais antiga instituição de ensino médio, a segunda mais antiga do país:

Modelo alternativo de educação, para os jovens do ensino médio em Pernambuco, propomos uma parceria entre empresários e o governo em inovação, método, ensino e gestão. Talvez esse modelo signifique a única saída para a educação média em Pernambuco. (Empresário).

Na verdade, as transformações ocorridas na sociedade brasileira com a consolidação do capitalismo de base urbana industrial acarretaram profundas reformas no sistema educacional. O ingresso, então, do enorme contingente de alunos provenientes das camadas populares da população exigia mudanças por parte da escola. Aquela escola pública, centro de referência do passado que atendia a certa parcela da população, estava perfeitamente harmonizada com as suas funções propedêuticas, mas, conforme destaca Beisiegel (1981), já não se adequava à composição da nova clientela.

A chamada explosão do ensino médio trouxe a contrapartida: os investimentos oficiais não acompanharam as necessidades crescentes da qualidade da educação e o desenvolvimento do ensino médio não se constituía em fator importante em plano governamental. Tornava-se necessário abrir escolas de qualquer modo, como se deselitizar significasse apenas superlotar as salas de aula. Daí, podemos inferir que as mudanças ocorridas nas escolas-modelo, como o Ginásio Pernambucano, foram provocadas pela democratização do acesso ao ensino médio por grande parte da população.

Mas o que se idealiza para qualquer escola pública do ensino médio é a garantia do ingresso e da permanência dos jovens e a qualidade do ensino. A propósito disso, destacamos um trecho do depoimento da deputada Tereza Leitão, ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE) e atual presidente da comissão de orçamento e educação da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco:

Não sou contra o modelo experimental implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). O CEEGP é uma ilha de excelência, com um processo radical de exclusão, expulsando os alunos que lá estudavam entregando a gestão dessas escolas a cargos comissionados. Que o Ginásio Pernambucano seja pleno em sua beleza, rico em seu referencial, que se multiplique como espaço público de direito e qualidade social. Jamais uma ilha para acariciar vaidades pessoais, muito menos, um exemplo onde o privilégio toma o lugar do direito. (Tereza Leitão).

Na verdade, a crítica da entrevistada em defesa de uma educação pública de qualidade para todos inclui também o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, porque, como as demais escolas, integra a rede estadual de ensino do estado de Pernambuco. Ela discorda do tratamento diferenciado e excludente responsável pela expulsão dos alunos que faziam parte daquela instituição para outro prédio, a fim de atender às exigências radicais dos empresários; e questiona a gestão dessas escolas por pessoas com cargos comissionados, em razão da ingerência política. Ainda ressalta: a beleza e o referencial de tantas glórias e tradições do Ginásio Pernambucano não devem ser utilizados para negar o direito das pessoas;

ao contrário, aquele espaço público de direito e qualidade social deve ser um direito do aluno. Jamais uma ilha de excelência, para acariciar vaidades pessoais.

Talvez, tal fase do Ginásio Pernambucano seja entendida como transição de paradigmas: do velho para o novo modelo de educação. Assim, as mudanças ali instaladas deveriam garantir o direito constitucional dos alunos, e não outros interesses em detrimento do conhecimento pós-moderno. Segundo nos adverte Santos (2003, p.77), “significa o conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir do espaço- tempo local”.

Valorizar melhor os conhecimentos existentes nos leva a admitir que a criatividade e a inovação assumam papel importante diante dos problemas sociais, especificamente da educação, porque implica reconhecer que o conhecimento não é neutro nem estável e que se caracteriza pela capacidade de aprender, duvidar e saber questionar.

Na verdade, as mudanças mais amplas vêm determinando as reestruturações no sistema educacional, sobretudo na formação dos jovens. Na fala da coordenadora pedagógica, o modelo do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) e sua estrutura curricular contemplam a qualidade na formação:

Esse modelo, criado em 2002 e sua implantação, em 2004, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), tem o foco nos jovens. É fonte de inovação em conteúdo e gestão. O planejamento, a concepção e o conjunto das ações são conteúdos de qualidade do Ensino Médio. (Coordenadora Pedagógica).

Nesse quadro é que se reformulou, em 2003, o Ginásio Pernambucano com o nome de Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Sua finalidade principal foi “oferecer um modelo alternativo de rede de ensino”. (PROCENTRO, 2006, p. 16), tornar-se o ponto de partida de uma rede de escolas de excelência do ensino médio de Pernambuco. No depoimento da gerente de políticas do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, de uma experiência exitosa o programa PROCENTRO transformou-se em política de governo, no sentido de a maioria das escolas tornar-se referência:

O modelo do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano surgiu de um programa experimental. E um dos seus objetivos era corrigir várias distorções de aprendizagem, dentre eles, em Português e Matemática, razão pela qual hoje se transformou em escola de referência, inovando em conteúdo, método e gestão. A ideia de transformar todas as escolas-modelo, em referência na educação básica. Vamos manter a parceria, inclusive na educação profissional. Isso difere do CEEGP. O governo tem 01 projeto para os jovens: “O primeiro emprego e, outro chamado jovem empreendedor em

parceria com a Secretaria de Políticas da Juventude e Emprego”. (Gerência Estadual de Políticas do Ensino Médio).

Ao todo são 160 escolas de referência do ensino médio na cidade de Recife, área metropolitana, ilha Fernando de Noronha e principais cidades da zona da mata, agreste e sertão, porém o Ginásio Pernambucano funciona como centro irradiador. Isso significa que a experiência ali instalada com ênfase no protagonismo juvenil é difundida para essas escolas da rede pública do estado de Pernambuco, o que gera novos convênios e parceria entre governo e empresários.

A verdade é que, em 2006, o resultado dos testes aplicados pelo Ministério de Educação atingiu a média de 51,57% contra a média nacional de 44,15%, ou seja, avaliação satisfatória e sucesso do PROCENTRO, o qual serviu como parâmetro de qualidade da educação básica e transformou-se em política de governo. Então, por meio de lei estadual, os centros passaram a chamar-se **Escola de Referência em Ensino Médio** como expansão da rede de ensino. Assim, como ponto de partida para o redimensionamento do Ginásio Pernambucano, foi necessária também parceria entre a iniciativa privada e a Secretaria de Educação de Pernambuco.

7.4 Quais as Características Inovadoras desse Novo Modelo de Ensino Médio? Em que Bases e Princípios se Fundamentou a Nova Proposta?

O Ginásio Pernambucano foi reestruturado sobre três pilares: a reforma das instalações físicas, a gestão pedagógica e administrativa e a organização curricular. A reforma das instalações físicas constou da recuperação do prédio colonial à margem do rio Capibaribe. O novo modelo de gestão incorporou a iniciativa privada por meio da Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano. Daí, integraram-se diversos agentes governo do Estado, empresariado e comunidade educacional – aos quais competiria planejar, propor, decidir e avaliar as propostas e ações daquela entidade de ensino.

Ao governo, coube-lhe prover a estrutura organizacional, contratar pessoal e gerenciar a proposta pedagógica sem ferir as diretrizes do Ministério de Educação; coube-lhe ainda garantir a efetividade dos 200 dias letivos e indicar gestores e pessoal técnico-administrativo. Já ao empresário, competiu-lhe injetar recursos financeiros, prestar consultoria empresarial e

preservar os espaços pedagógicos e físicos, mantendo sua estrutura original no caso de prédios tombados pelo patrimônio histórico e imaterial da humanidade.

Outro aspecto “inovador” refere-se à clientela e ao corpo docente: o perfil da clientela mudou apenas em relação aos pais dos alunos – 86% tinham nível superior (PROCENTRO, 2006, p. 05). Quanto aos professores, vem-se questionando-se o bônus recebido por eles com base no seu desempenho.

A expressão modelo alternativo de educação foi utilizada por um grupo de empresários e pelo governo de Pernambuco, quando, em parceria, em 2000, assinaram convênio de cooperação técnica e financeira, a fim de revitalizar o Ginásio Pernambucano, a segunda escola em funcionamento mais antiga do Brasil, fundado, em 1825, como Liceu Provincial, por decreto do presidente da província de Pernambuco Paes Barreto, nomeado pelo imperador Pedro I de acordo com a lei promulgada pela Assembleia Constituinte em 20 de outubro de 1823 e mantida na *Constituição* de 1824.

A revitalização e modernização físicas da escola começaram em 2001, preservando-lhe a arquitetura patrimonial tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico (Condephaat). Hoje aquela edificação é considerada Patrimônio da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Implantou-se, no mesmo ano, um modelo inovador de gestão escolar capaz de otimizar o currículo com aplicação de novos métodos pedagógicos. Tal modelo, além do currículo, desenvolveu atividades extraclasse com educadores especializados que expunham temas e abordagens do contexto social, sugestões para plano de vida, bem como capacitavam as equipes de gestão, pedagógica e administrativa e a comunidade de pais e estudantes.

Encerrado todo o processo de mudança em 2003, criou-se o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) como unidade da rede estadual de ensino para funcionar com o ensino médio.

Os dados da pesquisa deixam evidente o que pensavam os professores, gestores e alunos sobre o modelo inovador em método, ensino e gestão: 90% mostraram-se satisfeitos e afirmaram que se valorizava o trabalho com jovens. Nas salas de aula, foram introduzidos temas de interesse da juventude, como desemprego, fome, sexualidade, drogas, violência. Tais mudanças abriram novas perspectivas de postura para os jovens, criaram oportunidade de emprego. Para os professores, experiência enriquecedora. Os dados sinalizam modelo inovador, porque se vinham trabalhando situações com significados para os jovens, temas que surgiam do desejo e da necessidade deles, situações que representavam significados para o

exercício de cidadania e que os ajudariam a tomar decisões, a continuar aprendendo durante toda a vida. Outros aspectos encontrados nos dados refletem o eixo do “protagonismo juvenil”, no qual as vozes dos jovens têm sido valorizadas, inclusive, na elaboração do planejamento das aulas dos professores.

Outros aspectos inovadores: dedicação exclusiva dos profissionais da educação; jornada ampliada das 07h30min às 17h, de 2ª a 6ª feira; salários com gratificações que atingiam 199% de produtividade mensal; espaços pedagógicos de boa qualidade; projetos pedagógicos assistidos financeiramente; material didático de boa qualidade; pessoal e orçamento atendidos de acordo com as metas estabelecidas pelo projeto pedagógico da escola.

Os dados ainda revelam que a inovação estava presente no incentivo à pesquisa científica, em razão do melhor desempenho demonstrado pelos professores em cumprimento às metas de gestão, o que os premiava com o 14º salário no final do ano, e às metas do Ministério de Educação conforme os indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Ademais, apoiados pelos incentivos do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), recebem um valor financeiro chamado “bônus da educação”.

Analisando-se as diferentes vozes – professores, alunos, coordenadora, gestora, sindicato, empresário, representante da Secretaria de Educação –, percebemos que tal modelo vem valorizando a cultura dos jovens, os quais aprendem novos significados e novas aprendizagens para a vida. No entanto, no conjunto dos professores, apenas um considerou o modelo como agente de mudança de atuação dos jovens em áreas temáticas de seu interesse: “A juventude gosta da escola, porque trabalha áreas temáticas, de seu interesse, envolvendo assuntos/temas como: desemprego, fome, sexualidade, violência, drogas, saúde, nutrição”. (Prof. 2).

Enquanto isso alguns relatos docentes se aproximaram, ao reconhecerem que o modelo tem contribuído muito para a formação dos jovens, para estes tornarem-se mais autônomos, mais conscientes, refletirem sobre as suas vidas como cidadãos mais felizes na sua educação geral, a fim de melhor enfrentar os desafios postos na sua época.

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) tem-se revelado um grande desafio na minha vida e na formação dos jovens. Trabalhamos em jornada ampliada, nos eixos protagonismo juvenil, valorização e empregabilidade. Os alunos são peças principais nessa escola. Trabalhamos, ainda, com projetos onde eles traçam metas pessoais. (Prof. 3).

Convém registrar que três professores se distanciaram das respostas e não devolveram os questionários. Dias após, em conversa informal, eles nos revelaram o motivo: esse

instrumento fora utilizado, em 2006, pela gestão como indicador de avaliação institucional, meio para transferir professor e até para tirá-lo do programa das escolas de referência: “Quem não atinge as metas educacionais fica em observação. Permanecendo com nota inferior a 7,0 (sete), será convidado a procurar outra escola”. (Prof. 1).

Segundo os mesmos professores, em síntese, quem não mostra produção no momento da avaliação do desempenho profissional (7,0 a 10 pontos) fica em observação e, dependendo da gestão, poderá ser convidado a sair do programa das escolas de referência. Mas, noutras escolas públicas, essa avaliação, quando ocorre, é muito sutil e dificilmente se convida o professor a sair da escola quando não apresenta resultado satisfatório. (Prof. 8).

Tal modelo de escola – devemos lembrar – trabalha a pedagogia das competências e de projetos num currículo integrado. Os resultados são divulgados, na comunidade escolar, por meio de elementos visuais, nos relatórios de gestão e da Secretaria de Educação, na mídia falada, escrita, televisada e informatizada.

Na concepção da maioria dos alunos, o modelo implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, comparado a outras escolas, trabalha com temas de interesse para os jovens.

O modelo do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) não é igual a outras escolas públicas. Na escola que estudei antes, não tinha investimento e nem o foco eram os jovens. Além de tantas carências, faltavam professores nas salas de aulas e outros profissionais nos setores da escola. (AL 15).

Analisando-se o depoimento da maioria dos alunos, quanto à comparação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano com a maioria das escolas públicas, evidenciaram-se profundas diferenças que mostramos a seguir. Na maioria, faltavam estrutura física e espaços inadequados; faltavam professores efetivos no quadro docente; a vacância era preenchida por estagiário com contrato por tempo determinado ou por professor com contrato temporário, muitos sem experiência profissional no exercício da docência em escolas públicas; ocorriam constantes faltas dos professores; pagavam-se salários péssimos (Pernambuco paga um dos piores salários do país aos professores); faltava segurança; ocorria gradativa redução de pessoal técnico-administrativo; recursos e verbas estaduais e federais não atendiam às necessidades da maioria delas; em muitas escolas, faltava a figura do coordenador pedagógico para articular as práticas pedagógicas e gerenciar o projeto político e pedagógico.

As falas dos professores revelam, ainda, que não havia investimentos destinados à educação dos jovens.

Os investimentos destinados à educação através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) excluía pessoas, crianças da educação infantil e os jovens e adultos do ensino médio. Por muitos anos, a obrigatoriedade da educação brasileira era o ensino fundamental dos 07 aos 14 anos de idade.

Reforçando essa análise dos depoentes, os investimentos direcionados à educação do ensino médio, no qual estão incluídos os jovens de 17 a 19 anos, somente se efetivaram com a extinção do antigo fundo e a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), que ampliou de 06 aos 14 anos sua cobertura. Nele incluíram-se as verbas para a educação infantil, jovens e adultos e para o ensino médio, que compreende a última etapa da educação básica, conforme expomos no capítulo 3.

A estrutura pedagógica e de gestão das escolas de referência era o diferencial de qualidade. Trabalhava-se em jornada ampliada de nove horas por dia, incluídas aí as refeições e o horário de estudos. Os professores com dedicação exclusiva recebiam salários diferenciados que atingiam gratificações de 155 a 199%, respectivamente, em escolas semi-integral ou integral, bem diferente dos docentes de escolas comuns os quais amargavam o pior salário do país. Nessas últimas, mesmo cumpridas as metas educacionais, os docentes não recebiam o 14º salário por produtividade no final do ano. De outra parte, quando a instituição atingia as metas estabelecidas pelo governo do estado de Pernambuco, todos os profissionais ali lotados recebiam o bônus da educação. Tal tratamento diferenciado tem acarretado desconforto entre os docentes dos referidos estabelecimentos.

Conforme já salientamos no capítulo 5, a educação brasileira não vem conseguindo resultados estabelecidos como meta pelo governo federal. Vejam-se os indicadores de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), junto aos Estados e municípios, que, por sua vez, traçam metas e planos na busca de minimizar os problemas e mazelas da educação¹⁸. Ao mesmo tempo, a sociedade civil vem recebendo esclarecimentos constantemente, por meio da mídia falada, escrita, televisada, informatizada e por outros meios de comunicação, a respeito dos investimentos na educação básica, profissional, tecnológica e universitária. Mesmo assim, os resultados não têm sido animadores. Isso

¹⁸ Falta de valorização dos docentes, distorção idade-série, alta taxa de analfabetismo, piores salários pagos aos professores, abandono, reprovação, recursos financeiros inadequados, não preparação adequada dos nossos jovens para enfrentar os desafios sociais, escolas com espaço físico deficitário, problemas de aprendizagem etc.

demanda tempo em virtude do processo histórico de tantas dificuldades e desigualdades locais e regionais decorrentes também de política pública que desviou o seu olhar para outros setores da economia por longos anos, esquecendo-se de criar a verdadeira política educacional com a cara do Brasil. Importamos saberes de outras culturas e esquecemo-nos de valorizar as nossas. Na verdade, ainda estamos tentando construir uma identidade nacional.

Enquanto isso, ocorrem, no Brasil, ações isoladas: uma ou outra escola vem dando um salto qualitativo, pondo em prática, por incentivo local ou em parceria com empresas privadas, as mudanças já expostas, como é o caso do Ginásio Pernambucano, Recife (PE), e de tantas outras que despontam no cenário nacional. Mas a grande maioria vive no isolamento; algumas ousam na sua prática; outras vivem à deriva.

Quem conhece a educação neste país sabe que Romanelli (1986) tem razão quando, em seu livro *História da educação no Brasil*, relata que as escolas de tempo integral foram defendidas, pela primeira vez, no *Manifesto dos pioneiros*, em 1932, liderado pelo educador brasileiro Anísio Teixeira; também afirma que o educador Darci Ribeiro implantou experiência desse tipo nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no governo do ex-governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola. Entretanto, faltou continuidade ao projeto inicial.

No caso específico do nosso Estado, o modelo implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, a maioria dos professores concebe-o como gestão compartilhada (governo e empresários), proposta educacional de preparar os jovens para o futuro, escola-modelo administrada por particulares (privatização da escola pública). Assim, o governo desempenha o papel de coadjuvante, mas as ideias ficaram claras: responsabilidade social com o bem público e a educação como direito constitucional na qual governo e toda a sociedade civil têm a sua parcela de responsabilidade. Quanto à participação dos empresários na educação pública, por força do convênio, têm sido liberados os incentivos fiscais nessa responsabilidade social. Não entendemos tal transformação como privatização da escola pública, e sim os investimentos no setor.

Os dados demonstram que o modelo aqui analisado, no ato de implantação, em 2002, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), provocou muitas dúvidas e incertezas na sociedade civil. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE), por exemplo, mobilizou a comunidade escolar que estudava no prédio do Ginásio Pernambucano (modelo anterior em vigor), transferida para outras instalações, a fim de colocar em execução o programa do Centro de Ensino Experimental

(CEE) e, assim, atender a vaidades pessoais, cerceando o direito de todos e privilegiando poucos.

Tomando por base os depoimentos dos professores, ocorreu uma parceria entre o governo e os empresários na qual o destino da escola pública estaria por um fio, na rota da privatização, o que provocou muitas indignações e revolta da sociedade civil como um todo. No entanto, de acordo com os mesmos professores, o modelo implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano era entendido como parceria (governo-empresário). Ali os recursos financeiros eram injetados pelos empresários e ao governo cabia o controle da gestão, a alocação de toda mão de obra e a operacionalização de todo o trabalho pedagógico. Apesar dessa compreensão, fizeram crítica ao governo, no sentido de que todos os investimentos deveriam ocorrer em toda a educação básica. Tal visão buscava responsabilizar o governo pela distribuição do orçamento nacional, de modo a investir desde a educação infantil até o ensino médio, etapa final dos estudos dos jovens. Em outras palavras, os investimentos deveriam ocorrer integralmente, em toda a educação básica nacional.

Esse modelo tem uma parceria entre governo e empresários. Porém acho que o governo deveria assumir como um todo a educação básica. Refere-se à falta (falta clareza) de investimento em toda a educação básica, tendo em vista o privilégio de alguns em detrimento dos direitos constitucionais da maioria da população. (Prof. 5).

Isso nos deu uma pista, para continuarmos analisando a educação básica e as consequências para cada nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental da 1ª à 8ª série e ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Como este último tem o caráter de terminalidade, os maiores investimentos deveriam acontecer na base da educação, logo nos primeiros anos de escolaridade. Assim, provavelmente teríamos uma geração mais bem preparada e, na última etapa de formação da educação dos jovens, menores dificuldades, sem os atuais problemas de aprendizagem em português e matemática nem distorção idade-série, dentre outros citados no capítulo 3.

Outro ponto importante nesta análise refere-se à questão da cultura. Talvez o grande desafio da educação brasileira seja reconhecer a diversidade cultural, intrínseca na identidade cidadã dos atores que contracenam na escola, que marcam toda a trajetória histórica educacional – assunto tratado de forma ampla e específica no capítulo 2. As imagens centrais do depoimento dos professores sobre cultura evidenciam o seguinte:

A cultura é o traço marcante das escolas de referência, porque valorizamos a identidade dos jovens, suas histórias de vida, sentimento, sonhos e emoções.

Trabalhamos muito com os projetos culturais, que faz a diferença nas aprendizagens. (Prof. 8).

7.5 Parceria Governo-Empresário na Gestão da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano Não Seria o Começo para Privatização?

A palavra “parceria” no *minidicionário da língua portuguesa*, de Aurélio (2001, p. 515), corresponde à reunião de pessoas que visam a interesse comum, por exemplo, uma sociedade. Parece-nos palavra de ordem já há um bom tempo. Nas empresas em geral, buscam esse auxílio, seja técnico, financeiro ou operacional, no sentido de traçar metas e almejar o sucesso. O eixo central do termo partilha responsabilidades, autonomia, cooperação, tomadas de decisões e garantia de superação das dificuldades detectadas. Já nas diversas atividades cotidianas, onde os sujeitos definem o quê, como, onde, para quê? Os acordos se impõem.

Ocorre que tal processo para o funcionamento do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano gerou insatisfações da sociedade civil, o que provocou várias mobilizações dos jovens, da associação de pais de alunos, de sindicato, da União Brasileira dos Estudantes Secundarista (UBES) e várias denúncias ao Ministério Público de Pernambuco por parte de outros movimentos estudantis de ex-alunos e de alguns políticos que defendiam a educação básica para todos e com qualidade social. Entretanto, fica evidente nos vários depoimentos – entre os quais o da própria gestora envolvida com o processo de parceria – a possibilidade de oferecer aos adolescentes autonomia intelectual na construção do conhecimento e educação média de excelência. O Ginásio Pernambucano – vale lembrar –, no passado, foi reconhecido como centro de excelência pela qualidade de seu currículo, belas e confortáveis instalações, renomado corpo docente (todos catedráticos) com ótima reputação profissional e pessoal aqui e no exterior, corpo técnico com altas qualificações e clientela da classe burguesa. Assim, no jogo desses conflitos, o modelo inovador foi gestando-se, pondo em evidência as diferenças e contradições que levaram as inovações pedagógicas a provocar o rompimento com o existente.

Analisando a ação dos mencionados parceiros nessa nova investida no campo da educação, no caso específico do Ginásio Pernambucano, a repercussão negativa na sociedade recifense se deu, porque a gestão administrativa e pedagógica teve de ser reestruturada, além da negação de direitos dos alunos e funcionários quando tiveram que abandonar as instalações e se transferirem para outro prédio. Na verdade, houve uma seleção, a partir dos currículos da

gestão, de professores e alunos, para compor o novo quadro do Ginásio Pernambucano, no sentido de se retomar a “excelência do Ginásio Pernambucano”, a marca do passado.

No depoimento do representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco, revela-se opinião radical de oposição, parece que estava acontecendo naquele espaço uma privatização da escola pública. Então, engrossaram as fileiras, pediram-se esclarecimentos e levantou-se a bandeira de luta, para inibir a parceria, justificando tal atitude com o que está posto na *Constituição brasileira*: educação pública de qualidade para todos e todas.

O modelo implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) em 2002, começou negando os direitos das pessoas. Isso gerou muita insatisfação desse Sindicato e por parte da sociedade civil. O governo transferiu pessoas para outro prédio, com o aval dos empresários. Talvez fosse o início da privatização da educação básica no Estado de Pernambuco. (SINTEPE)

Na visão de um professor, parece que a palavra “parceria” tem servido para expressar os sentidos de solidariedade, responsabilidade, apreensão, mudança, privatização etc:

Esse modelo provocou rumores, no ato de sua implantação, uma grande discussão na sociedade, que contrariava a proposta do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), talvez ali ocorresse uma privatização da escola pública. (Prof. 9).

Como se percebe, o modelo em discussão, no ato de implantação em 2002, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), provocou muitas dúvidas e incertezas na sociedade civil, no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE) e na comunidade escolar que ocupava o denominado Ginásio Pernambucano (ali vigorava o modelo anterior) e seria transferida para outras instalações, para se colocar em execução o programa do Centro de Ensino Experimental (CEE). Isso atenderia a vaidades pessoais, cerceando o direito de todos em benefício de poucos.

Embora os depoimentos dos professores manifestassem que tal parceria punha em risco o destino da escola pública, no caminho da privatização, um professor que já havia trabalhado em outras escolas públicas do ensino médio com resultados insatisfatórios de qualidade apostava na proposta de trabalhar com os jovens, eixo central do protagonismo juvenil, portanto, no novo modelo.

Nesta análise e interpretação das falas dos professores, juntam-se outras vozes, a da gestora, por exemplo, para depor sobre o modelo e contribuir para o debate acadêmico, ampliando, ainda mais, nosso entendimento sobre a questão:

A parceria entre o governo e uma associação formada por empresários da região é uma competente alternativa para uma escola média de excelência, onde o aluno percebe sua autonomia na construção do conhecimento: autor da sua história de vida. (Gestora Administrativa).

Nos vários depoimentos, pudemos perceber que a gestora envolvida com o processo de parceria destacava a possibilidade de oferecer aos adolescentes autonomia intelectual na construção do conhecimento e apostava em educação média de excelência. De fato, o Ginásio Pernambucano do momento vinha demonstrando qualidade na educação dos jovens, tanto que alcançara média 6,0 – indicador considerado bom para países desenvolvidos – na avaliação do Estado e do Ministério de Educação feita em 2010. Seus professores, qualificados com titulação de especialista, mestre e um pequeno número de doutores, recebiam salários compatíveis com o seu desempenho. Ademais, tudo isso funcionava no prédio de estilo neoclássico, tombado pela UNESCO, com quase 200 anos de existência. Na fase inicial, atendia à clientela burguesa; hoje atende aos filhos da classe trabalhadora.

O eixo do protagonismo juvenil constitui o fundamento, a força da proposta pedagógica das escolas de referência, que vêm funcionando em regime integral e semi-integral. As demais escolas têm funcionado à deriva, com uma proposta pedagógica desacreditada, sem qualidade, amargando os piores resultados nas avaliações interna e externa. E o pior: não conseguem superar os graves problemas do ensino médio, conforme anunciamos no capítulo 3 desta tese.

Um aluno, além de considerar todos os aspectos citados anteriormente, entendia que a organização curricular do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano estava adequado para trabalhar com os jovens. A ação do protagonismo envolvia a corresponsabilidade entre professores e alunos, um instrumento de orientação e companheirismo, em torno do projeto pessoal, na obtenção de pleno sucesso e de grandes conquistas. Os diversos temas, como cidadania, empregabilidade, empreendedorismo, sexualidade, drogas, saúde e prevenção de doenças, liderança, violência, cultura juvenil etc., eram pensados e trabalhados coletivamente, em sala de aula. Nesse sentido, os alunos vinham sendo preparados para serem bem-sucedidos na vida, assumirem na sociedade funções de liderança, percebendo, assim, sua autonomia na construção do conhecimento.

7.6 Protagonismo Juvenil: eixo central da proposta pedagógica do Ginásio Pernambucano?

A palavra “protagonismo” é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa “o primeiro, o principal” e *agon*, que significa “luta”. *Agonistes*, por sua vez, significa “lutador”. “Protagonista” quer dizer, então, lutador principal, personagem principal, ator principal. No campo da educação, a ação é “protagônica” quando, na execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando, assim, a capacidade de interferir, de forma ativa e construtiva, no contexto escolar e sociocomunitário. (COSTA, 2004, p. 1). Então, “protagonismo” significa “ser proativo, lutador, responsável pela construção de suas histórias de vida”, o que requer atenção, determinação, perseverança, criatividade e habilidades, para superar situações e demarcar espaços no cotidiano de muitas lutas e muitas vitórias. Concretamente, é a capacidade de discernir e tomar decisões, (PROCENTRO, 2006, p. 28).

Aplicando-se tal conceito à Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, espera-se que os alunos lutem, vençam as dificuldades, superem obstáculos, sejam determinados e tracem um plano de vida e de carreira profissional, ousem nas suas conquistas e estejam entre os melhores. Sejam competitivos, busquem sucesso.

A ênfase nessa abordagem considera a interdisciplinaridade como eixo estruturador do currículo e da pedagogia de projetos. Assim, o conjunto das disciplinas trabalha os temas de interesse dos jovens, como dissemos anteriormente. Na parte diversificada do currículo, eles vivenciam projetos culturais, eventos, seminários, orientações de estudos, acompanhamento pedagógico e psicológico, bem como aprendem a empreender as próprias ideias, para o que recebem consultoria empresarial, cursos, palestras voltadas para trabalhar as questões de liderança.

Uma disciplina que prepara as iniciativas da proposta curricular nessa dimensão é chamada de **tecnologia socioeducacional** (TESE), oferecida do 1º ao 3º ano do ensino médio. Pretende-se com tal disciplina inculcar nos jovens o respeito às pessoas e às instituições, preservando o patrimônio intelectual e histórico. Ela ajuda os alunos a traçar metas pessoais, despertando a visão empreendedora.

Empreendedor atualmente tem vários sentidos: aquele que tem uma série de características comportamentais, como ser proativo, autoconfiante, automotivador, entre outras; e aquele que abre uma empresa – na verdade, um empresário. Daí a palavra

“empreendedorismo”, a cada dia, é empregada para qualquer coisa inovadora, diferente ou ligada a negócios, ou não compreensível. Portanto, empreender pode ser algo comportamental, algo de negócio ou algo indescritível; mas, no nosso entendimento, é ter paixão pelo que se faz, fazer com vontade. Na escola em estudo, “empreender” está ligado à mudança comportamental, à ousadia dos alunos na superação das dificuldades, ou seja, acreditar, correr e realizar seus sonhos – característica do protagonismo juvenil.

O jovem é autor, o principal lutador da sua história, ou seja, o protagonista de sua vida. Você é o que deseja ser. (AL 32).

Ser jovem protagonista é amadurecer as ideias, assumindo compromisso com a vida. (AL 20),

Ser jovem é desbravar o desconhecido, fazer sua história de vida. (AL 8).

Nos depoimentos dos alunos, percebemos que todos vivenciavam novo tempo em sua formação geral. Reconheciam a necessidade de lutar, ousar em suas ações e atitudes, superar desafios. Essa era a crença dos alunos diante das perspectivas de futuro. O protagonismo ajuda os jovens a adquirir educação de qualidade, preparação técnica, moral, ética e profissional na obtenção de êxito na vida. Tal forma de conduzi-los tem promovido reflexões, crítica, criatividade, tomadas de decisões mais acertadas e autonomia para construir seus projetos sociais.

Os jovens ousam, fazem esforço, criam e recriam a capacidade de se lançarem aos desafios postos pela vida; lutam pelo sucesso e igualdade de direitos, participam da vida pública nacional, buscam em si mesmos conhecimentos que mudem a sua história de vida e constroem a própria caminhada. Permitem-se traçar planos e metas, aprendem os significados das coisas necessárias para a superação das dificuldades; examinam suas próprias potencialidades no papel da liderança, motivação e empreendedorismo. Testam a capacidade de gerir suas ideias, seus negócios; aprendem também os limites e as possibilidades da pedagogia empresarial, do mundo do trabalho e, por conseguinte, seguem uma carreira promissora acadêmica, profissionalizando-se nos diversos cursos tecnológicos e superiores, oferecidos pelos grandes institutos tecnológicos e pelas universidades públicas do país e do exterior.

Na verdade, essa forma de gerir a educação na vida dos jovens é o desejo da sociedade brasileira, que vem percebendo, ao longo da história, fragilidade e falta de identidade do ensino médio no nosso Estado e no país. A propósito, a educação básica de qualidade deveria iniciar na educação infantil, passando pelo ensino médio até a universidade, conforme expomos no capítulo 3.

Do ponto de vista legal, são notórios alguns investimentos realizados pelos governos federal, estadual e municipal na educação. Não estamos precisando de mais leis, decretos, portarias, diretrizes ou pareceres, para mudar nosso quadro de extremas desvantagens em relação a outros países que apostam na educação de qualidade; de fato, precisamos mudar a concepção de uma política pública que interfira na política educacional recheada de ranços e pouco avanço em todos os níveis de ensino, os quais necessitam de um olhar mais criativo daqueles que podem inovar na forma de operacionalizar e oportunizar os serviços educacionais em benefício de milhões de brasileiros e do país: “A palavra-chave é vivenciar a autonomia dos jovens, na realização de um projeto de vida, assumindo a co-responsabilidade na construção do conhecimento”. (Prof.1).

Nos depoimentos de alguns professores, a palavra de ordem naquele momento era **protagonismo**, que os levava a coletivamente assumir a postura no trabalho pedagógico de ajuda mútua, reflexão e conscientização nos processos de ensino e aprendizagem.

A capacidade de os jovens conhecerem a si mesmos e de buscarem os seus ideais consiste em assumir um trabalho de orientação para que, logo na chegada, a escola construa o projeto de vida cada um na 1ª série do ensino médio, melhor articule suas ideias na 2ª série do ensino médio, participando das atividades artísticas e culturais, do clube do jornal, dos projetos de preservação do patrimônio, de empresa-júnior, dentre outros, inclusive do curso preparatório para o vestibular para os concluintes da 3ª série do ensino médio, ministrado por professores da Universidade de Pernambuco (UPE) das 17h às 19h (pós-horário), curso de liderança, *marketing* empresarial e empreendedorismo, ministrado por equipes de consultores empresariais.

7.6.1 O que pensam os professores e alunos sobre a cultura?

A análise aflorou a questão da cultura. O conceito de **cultura** parece bastante complexo. Na visão antropológica, é a rede de significados que dão sentido ao mundo que cerca um indivíduo, ou seja, a sociedade. Essa rede engloba um conjunto de diversos aspectos, como crenças, valores, costumes, moral, línguas etc. Ela deve ser entendida, portanto, como traço marcante dos indivíduos que não vivem isolados uns dos outros, como uma rede de significados que dão sentido a cada indivíduo. Enfim, todos nós temos cultura, porque, por excelência, somos um ser racional e social.

Os jovens no Ginásio Pernambucano se expressam, culturalmente, de diversas formas: como consumidores dos bens culturais e criadores das próprias expressões com o intuito de mostrar à sociedade e ao mundo a importância dos seus valores, da sua cultura no processo de transformação da realidade vigente. Isso porque eles são convidados a construir diariamente sua história no presente com os olhos no futuro, pois o passado faz parte de uma história oficial daquela escola, cujos traços culturais, no passado, não eram valorizados, pois a hegemonia elitista excluía os diferentes. Hoje, a exclusão é sutil, sorrateira.

A gente aprende também a ter ousadia de construir competências para garantir a empregabilidade no primeiro emprego e saber lutar na vida e ser uma pessoa de muito sucesso. Os jovens devem olhar para o futuro, sem medo de ser feliz. (AL 25).

Os alunos nos seus depoimentos expressaram algo comum: acreditavam na proposta pedagógica do CEEGP, aproximavam-se no desejo de construir competências e garantir que a aprendizagem tivesse ressonância na vida. Daí, o envolvimento com os projetos de vida e o estabelecimento de metas e planos para o futuro promissor. Refletiam, criavam e recriavam situações que dessem prazer de luta; arriscavam e desafiavam os seus limites e possibilidades na construção do conhecimento, na aquisição de excelente base científica e cultural. Isso contribuía para se lançarem na vida sem medo de ousar, de vencer barreiras e dificuldades. Assim, mais tarde, poderiam tomar decisões com maior tranquilidade, observar as melhores oportunidades de emprego, preparar-se para ascender ao mercado de trabalho e se manterem ativos na força produtiva, resgatando e valorizando a cultura juvenil, que, por muitos anos, permanecera em berço esplêndido de tantas incertezas e ausência de uma política para a juventude.

Valorizar a cultura juvenil significa garantir aos jovens o direito aos bens sociais e culturais. A propósito disso, em seus depoimentos, o aluno presidente do Grupo Jovem em Ação pelo Patrimônio (JAP) explicou a necessidade de preservar a memória cultural do CEEGP – que sobrevive há quase 200 anos – e evidenciou seu sentimento e envolvimento mediante os projetos de sua autoria, bem como afirmou que as aprendizagens podem fornecer boa base científica e cultural aos jovens:

Sou presidente do Grupo Jovem em Ação pelo Patrimônio (JAP). O nosso objetivo é refletir com nossos colegas a necessidade de preservar a memória cultural do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, valorizar os valores humanos, garantindo toda a historicidade desse centro de ensino, com quase 200 anos, educando milhões de pessoas, para servir à humanidade e revitalização dos espaços educativos e culturais cuja meta é sermos

reconhecidos como escola de referência não só para Pernambuco, mas para o Brasil, além de criar e manter projetos de leitura e clube do jornal. (AL 16).

“Já estou desenvolvendo um projeto de uma miniempresa, para empreender minha ideia. Empreender é a arma das pessoas que almeja garantir sua própria empresa”. (AL 22).

“A gente aprende também a ousadia de construir competências, para garantir a empregabilidade no primeiro emprego e saber lutar na vida e ser uma pessoa de muito sucesso”. (AL 8).

“Despertamos nossos interesses em contribuir para o desenvolvimento do nosso país, como pessoas íntegras e com boa base científica e cultural”. (AL 10).

“Aprendemos a conviver com as pessoas e respeitar suas diferenças” (AL 32).

Em síntese, tais depoimentos revelam o esforço dos jovens no sentido de preservar e manter a memória cultural do Ginásio Pernambucano, o que evidencia a importância de revitalizar os espaços educativos e formativos da instituição que, há quase dois séculos, fora conhecido como centro de excelência de qualidade nacional e internacional para os filhos da elite. Como analisamos anteriormente, o que mudou ao longo da história dessa escola é que, após os grandes discursos nacionais pela democratização da escola pública, a partir da década de 60 do século passado, houve crescente demanda de alunos oriundos da classe trabalhadora. Assim, o Ginásio Pernambucano perdeu a identidade de escola de referência para a burguesia, o que fragmentou a qualidade da educação básica¹⁹. Isso demonstra que o ensino médio não se constituiu em prioridade das políticas públicas no sentido da qualidade.

Chamou-nos ainda a atenção como pesquisador o fato de os alunos articularem projetos com empresas, liderarem grupos, passarem experiências, promoverem intercâmbio com outras escolas. Sempre que surge a implantação de outros CEE, eles são convidados a representar o CEEGP. E os destaques são expostos em murais, colocados na mídia, consequentemente, bem encaminhados para o sucesso.

Todo o esforço da gestão, coordenação pedagógica e dos professores tem convergido para o cumprimento de metas no sentido de o Ginásio Pernambucano ser reconhecido como escola de referência também em âmbito nacional. Nessa ousadia, os alunos são chamados a

¹⁹ Segundo a *Constituição brasileira* de 1988, o ensino obrigatório é a educação fundamental – da alfabetização até a 8ª série –, que dura oito anos para crianças dos 7 aos 14 anos. O ensino médio não é obrigatório, mas cabe ao Estado oferecê-lo. A propósito, o Ministério da Educação fez nova reformulação: estabeleceu a educação básica para 9 anos – para crianças dos 6 aos 14 na educação fundamental –; e o ensino médio para jovens entre 15 e 17 anos.

empreender suas ideias; aprendem com os consultores empresariais a planejar ações e planos de negócios; são proativos e lidam com situações diante das quais precisam tomar decisões, expressar-se em grupos, defender suas ideias, marcas ou patentes de algum objeto pensado e criado para determinado fim. Lutam, esforçam-se para dar o melhor de si, sentem-se corresponsáveis pela própria formação. Assim, vão sendo trabalhados para se tornarem líderes. E ainda: executam atividades de *marketing* empresarial: vender, trocar, aprimorar as novas ideias. Tudo isso vem facilitando a empregabilidade e, o mais importante, ajudando o jovem a manter-se no mercado de trabalho de forma competente e segura.

Quanto aos que sonham com a carreira acadêmica, não terão dificuldade de ingressar nas universidades públicas federais ou estaduais, podendo ou não utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os professores também expressaram suas ideias a respeito da cultura juvenil/projetos no momento das entrevistas.

Trabalhei em outras escolas com projetos. Porém, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), a gente estimula a pesquisa, o nosso envolvimento com projetos, os alunos assumem a autoria de sua aprendizagem. O lema central: o meu foco é educar o aluno para vida. (Prof. 3).

“Os projetos são essência de um bloco de conteúdos, de um conjunto de projetos, nossa grande preocupação é torná-lo cidadão”. (Prof. 4).

Nenhuma semelhança. Noutras escolas, o trabalho era executado com muita dificuldade, de forma isolada. Quando se pensava em executar alguma atividade, não existia recursos tecnológicos, espaços adequados e falta de compreensão de alguns colegas e pela gestão da escola. Muitos equipamentos continuam quebrados. Falta de manutenção. O descaso é muito grande. Parece ser uma zona minada prestes a explodir. (Prof. 6).

Quem tenta fazer alguma coisa diferente, o que seria o certo, é visto como quem quer aparecer. Muitos chamam de vassoura nova. Outros apostam na continuidade em alguns anos. Existe uma resistência em trabalhar projetos. Na verdade, dá muito trabalho. Como não é cobrado, isso fica no nível da responsabilidade de cada um. Porém tem gente que acredita e faz. (Prof. 7).

Nas imagens centrais dos depoimentos de três professores, percebemos que os projetos eram prioridade, no CEEGP, até porque o surgimento de escolas desse tipo ocorreu por meio de projeto audacioso capaz de criar uma escola que fizesse diferente, resgatasse e valorizasse os estudantes do ensino médio. Tais projetos, segundo nossa observação, estruturam toda a trajetória metodológica e pedagógica das escolas de referências, as quais passam a ser o

campo da pesquisa e da construção do conhecimento. Dessa maneira, os alunos são estimulados a pesquisar, a defender suas ideias, o que estimula o surgimento de inovações.

Uma professora também se referiu à diferença entre a escola de referência e as demais escolas públicas: um descompasso, pois nestas a mesmice parece continuar. Nada interessante. A estrutura e todo o processo estão doentes. Alunos e Professores convivem, repetindo os mesmos erros. E os resultados são os piores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A verdade é que, embora a escola de referência seja excludente, porque não contempla a maioria da nossa clientela estudantil, negando-lhe o direito de estudar na escola de sua preferência, não podemos deixar de ressaltar os seus avanços na formação dos jovens.

De acordo com a mesma professora, trabalhar com projetos é a essência da proposta pedagógica das escolas de referência. Não é fácil, mas, possível. Há os que acreditam e fazem. Essa postura do fazer e do ser representa as oportunidades de exercer nosso desempenho profissional com responsabilidade.

Na maioria das escolas que trabalhei não focavam o potencial juvenil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe que a educação deve preparar os jovens solidários, capazes de preocupar-se com o outro e participar da vida em sociedade. (Prof. 1).

A análise dos dados revela que a *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (LDB) nº 9394/96 contempla a formação para a cidadania dos jovens. Porém, na prática, não se trabalha nem se ressalta a cultura específica dessa clientela na operacionalização pelas escolas em geral. Entretanto, os eixos valorização, protagonismo juvenil e empregabilidade constituem o objetivo do projeto de criação e implantação dos CEE. Isso é inovação. Da ação pensada à prática da sala de aula. Os atores alunos e professores contracenam o tempo todo no palco das escolas e da vida cidadã em movimento. Ali, os jovens são também orientados a gerenciar suas próprias ideias, serem dono do próprio negócio. Enquanto isso a herança do passado tem sido, muitas vezes, o principal obstáculo para o surgimento de novas formas de expressão e convívio social típicos da juventude. Ao mesmo tempo em que os jovens precisam fazer suas escolhas, eles se expressam pelo convívio interativo por meio da música, do cinema, do teatro, das artes em geral, nas quais se defrontam com um grande desafio: a indústria da cultura tenta transformar tais expressões contestatórias em produtos prontos para o consumo.

Ainda sobre o protagonismo, outros professores manifestaram visões particulares, diferentes: além da preparação para a vida, opinião de todos, existia um foco secundário – o

vestibular. Ao lado disso, um dos grandes desafios do educador consistia em trabalhar com aqueles alunos mais sensíveis à adaptação e à internalização dessa proposta pedagógica em que a autoestima e o desejo de crescer deveriam permear as relações de poder, o respeito mútuo, a persistência, a igualdade de direitos, cujas orientações docentes estavam atreladas aos projetos de vida de cada um.

Os alunos já são protagonistas logo que entram no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Eles constroem seu projeto de vida orientados pelos professores, como líderes em formação, e pelos alunos mais antigos que passaram pelo processo. A escola garante sua operacionalização. No 1º ano do ensino médio, a grande questão é adaptação; já no 2º ano, lançam-se numa ação empreendedora no mundo dos negócios; auxiliados por consultores empresariais, aprimoram suas ideias, e os que desejam são também preparados para passar nos vestibulares das universidades públicas, com destaque. (Gestora).

O protagonismo é o eixo central da nossa proposta pedagógica. Desenvolvemos os três pilares da educação: aprender a ser, viver e fazer. Nosso maior objetivo é de resgatar a excelência do ensino médio em Pernambuco. Esse é o grande diferencial em relação às demais escolas públicas do Estado. (Coordenadora).

Mobilizar os jovens, criando oportunidades de acesso aos bens culturais e empresariais, poderão ajudá-los a tornar-se empreendedor de suas ideias. Oportunidade pode significar para milhões de jovens a única possibilidade de sucesso”. (Empresário)

Os três depoimentos antecedentes expressaram forte desejo de criar oportunidades de acesso aos bens culturais, promovendo ações que despertassem nos alunos o valor de empreender suas ideias no sentido de formar líderes de sucesso. Mas a proposta central está alicerçada nos três grandes pilares da educação: aprender a ser, viver e fazer as coisas terem significados de aprendizagem para a vida, aprendendo, assim, a conviver melhor e feliz na sociedade. Com a proposta em execução, pretendeu-se resgatar a excelência do Ensino Médio em Pernambuco, perdida desde a década de 1960, com o Ginásio Pernambucano.

Na nova fase, esperava-se que, nessa escola, a classe trabalhadora adquirisse ótima qualidade na educação. Na verdade, o CEEGP vem destacando-se no *ranking* das escolas públicas quanto à qualidade educacional – recebeu avaliação de destaque pela Secretaria de Educação e governo do estado de Pernambuco – e já serviu como referência para transformar mais 160 escolas em regimes parcial e integral do ensino médio. No início da nova fase, porém, o Ginásio Pernambucano era um programa experimental avaliado pelos sistemas de avaliação promovidos pelo estado de Pernambuco e por outros indicadores de qualidade da educação básica, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de

Desenvolvimento da Avaliação Básica (IDEB), indicador medido pelo Ministério da Educação (MEC), e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais detectaram a qualidade em âmbito nacional. A verdade é que o Ginásio Pernambucano atingiu a média 6,0 em 2007, média considerada satisfatória para o mundo desenvolvido. Embora a média brasileira tenha sido 3,8 na escala de zero a 10, apenas 0,3% das escolas superou a nota 6 – nota considerada pela OCDE (organização que reúne países da Europa e dos Estados Unidos) média inicial de qualidade na educação. Certamente, esses resultados serviram de estudo, reflexão e análise, para se transformar o centro de ensino experimental (CEE) em escola de referência do ensino médio por meio de uma lei estadual. Daí passou a ser uma política de governo. No entanto, espera-se que o discurso do Ministério da Educação, quanto a investimento na educação, se concretize, para que Estados e municípios promovam as adequações necessárias, de forma a superar as dificuldades da educação básica nas escolas públicas e particulares.

Há outras questões que merecem melhor análise: condições de trabalho, melhoria salarial, valorização do profissional de educação e elaboração de currículo centrado na cultura juvenil cujos temas ou conteúdos tenham significado para os jovens na contemporaneidade. Tudo isso envolve a qualidade da educação que deve abranger todas as escolas brasileiras em todos os níveis e modalidades de ensino.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE) também defende a proposta pedagógica aqui estudada não somente para um pequeno grupo de escolas mas também para todas elas, em todos os níveis de ensino, de modo a se garantirem os direitos constitucionais de todos os cidadãos. No depoimento da deputada Tereza Leitão, ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE) e atual presidente da comissão de orçamento e educação da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, ele relatou:

Não sou contra o modelo experimental implantado no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Faço crítica em defesa da educação pública de qualidade para todos. O CEEGP é uma ilha de excelência, com um processo radical de exclusão, expulsando os alunos que lá estudavam, entregando a gestão dessas escolas a cargos comissionados. Que o Ginásio Pernambucano seja pleno em sua beleza, rico em seu referencial, que se multiplique como espaço público de direito e qualidade social, jamais uma ilha para acariciar vaidades pessoais, muito menos, um exemplo onde o privilégio toma o lugar do direito. (Tereza Leitão).

Na verdade, a entrevistada defendia a educação pública de qualidade para todos, incluindo o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, porque, como as demais escolas, integra a rede estadual de ensino do estado de Pernambuco. Sua discordância referia-se ao tratamento diferenciado e excludente que expulsara alunos já integrados àquela instituição, a fim de se atender às exigências radicais dos empresários, e à gestão por pessoas com cargos comissionados. Segundo a deputada, a beleza e o referencial de tantas glórias e tradições do Ginásio Pernambucano não deveriam ser utilizados para negar o direito das pessoas. Aquele espaço público jamais deveria constituir-se ilha de excelência para acariciar vaidades pessoais. Nesse sentido, estamos vivendo uma fase de transição paradigmática da ciência moderna, marcada pela hegemonia da razão, para o conhecimento pós-moderno que “significa o conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir do espaço-tempo local” (SANTOS, 2003, p. 77).

De fato, essa fase vivida pelo Ginásio Pernambucano pode representar uma quebra de paradigmas, novo momento de protagonizar ações intervenientes dos seus atores, alunos e professores, aprendendo juntos e construindo suas histórias de vida.

Conforme a Secretaria de Educação de Pernambuco, representada pela gerente de políticas para o ensino médio, os grandes investimentos em suas diretrizes educacionais seriam apostar prioritariamente no protagonismo, porque, segundo ela, valorizando alunos e professores, os resultados com certeza serão bem melhores nos indicadores de qualidade da educação básica. Ela reconheceu que isso extrapolava o Ginásio Pernambucano, ou seja, estendia-se a outros estabelecimentos onde a mesma experiência vinha dando certo.

O privilégio de trabalhar a concepção do protagonismo não é do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). Nosso foco é o aluno. Ele é visto como aquele que está em processo de aprendizagem. Aluno e professor são protagonistas, isso representa uma política de Estado. (Secretaria de Educação).

A análise dos dados evidencia que os jovens ousam, fazem esforço, criam e recriam a capacidade de lançarem-se aos desafios da vida, lutam pelo sucesso e igualdade de direitos, participam da vida pública nacional, buscam em si mesmos obter conhecimentos que mudem a sua história de vida e constroem a própria caminhada. Permitem-se traçar planos e metas, aprendem os significados das coisas necessárias à superação das dificuldades, examinam suas próprias potencialidades no papel da liderança, motivação e empreendedorismo. Testam a capacidade de gerir suas ideias, seus negócios, aprendem também a pedagogia empresarial. Podem seguir uma carreira promissora acadêmica, profissionalizando-se nos diversos cursos

tecnológicos e superiores oferecidos pelos grandes institutos tecnológicos e universidades públicas e privadas do país e do exterior.

Nos depoimentos dos professores, a palavra de ordem no momento era **protagonismo**. Em função disso, eles têm assumido a postura no trabalho pedagógico de ajuda mútua, reflexão e conscientização, o que ajuda os jovens a se conhecerem e ir à busca dos seus ideais. Assim, já poderão construir seu projeto de vida na 1ª série do ensino médio e melhor articular suas ideias na 2ª série, participando das atividades artístico-culturais, clube do jornal, projetos de preservação do patrimônio, empresa-júnior, dentre outros, inclusive de curso preparatório para o vestibular ministrado por professores da Universidade de Pernambuco (UPE) das 17 às 19h, curso de liderança, *marketing* empresarial e empreendedorismo ministrado por equipes de consultores empresariais. A propósito disso, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, por intermédio da gerência de política do ensino médio, estabeleceu que o foco seria o aluno nas diretrizes da rede estadual, nas quais se daria primazia ao protagonismo. O aluno passou a ser visto como aquele que está em processo de aprendizagem.

Na verdade, nos pareceres, portarias, instruções da Secretaria de Educação, todos têm direito à educação, ao trabalho e à cidadania, nos quais a cultura é o fundamento do protagonismo. No entanto, a prática está muito distante da realidade: exceto ações isoladas em algumas escolas, a grande maioria segue o ritmo desencontrado, sem vivenciar tal concepção. E o resultado está aí: nas últimas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nosso Estado alcançou a média 2.7, um dos piores índices de qualidade, acima apenas do Piauí. Mas o governo federal, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fixou metas para superação das dificuldades em todos os Estados brasileiros. Pernambuco, por sua vez, começou a desenvolver uma política de parcerias com empresas privadas e estatais, no sentido de incluir os alunos em estágios remunerados, incentivar os jovens para o programa do primeiro emprego, firmado com a Secretaria de Políticas da Juventude e Emprego, e para participação em projetos culturais nas diversas unidades de ensino.

Vale lembrar, porém, que superar dificuldades em educação requer, antes de tudo, formação adequada dos professores.

7.7 O que Pensam os Professores sobre a Formação Continuada, que Reflete na Formação dos Jovens?

Nos vários depoimentos dos professores, identificamos diferentes pontos de vista sobre a formação continuada, mas percebemos sua importância como referencial de socialização e troca de experiências, no sentido de se melhorarem suas práticas pedagógicas. As reuniões ou encontros de estudos marcaram o tom do processo de ensino e aprendizagem.

Participamos de grupo de estudos, por área do conhecimento. O planejamento tem por base a interdisciplinaridade, na seleção do conteúdo, eventos, organização do calendário escolar (Prof. 7).

É um momento prazeroso, fortalece a nossa função. Os encontros é de socialização das práticas pedagógicas. (Prof. 3).

A formação continuada oferecida pelo CEEGP é bem diferente da escola pública que trabalhei. Não traçávamos metas e nem o foco central do nosso trabalho era o protagonismo juvenil. (Prof. 2).

Noutras escolas, o encontro dos professores serve para elaborar seus planos de ensino. Porém, cada área organiza seus conteúdos de forma desarticulada. Não trabalha a interdisciplinaridade. (Prof. 4).

Percebemos que alguns reconheceram a importância da formação continuada para o desempenho profissional de sua prática pedagógica e concebiam **tal formação** como encontro, grupos de estudos, planejamento por área do conhecimento com base na interdisciplinaridade, socialização. Segundo alguns – convém destacar –, nas demais escolas públicas, a formação continuada acontecia de forma desarticulada, não se trabalhava com a interdisciplinaridade nem o foco era o protagonismo juvenil. A verdade é que a grande maioria dos professores ainda concebia a formação como cursos de capacitação, reciclagem ou treinamento, os quais subentendem mera transmissão e atualização de conhecimentos ou técnicas e, quase sempre, são concretizados por meio de cursos, seminários, conferências e outras ações isoladas.

Mesmo diante dos pontos de vista diferenciados dos entrevistados, todos concordaram que a formação continuada envolve reflexão e prática. “Formação continuada sinaliza uma concepção que envolve reflexão e prática. É um processo de desenvolvimento pessoal e profissional”. (Prof. 5).

Nesse depoimento, a formação refere-se a uma história de vida pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1995), tal formação constitui-se no contínuo fundamental na vida dos

professores e nas escolas, razão por que se torna necessário buscar caminhos que contemplem, de forma articulada, o desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor, o desenvolvimento profissional – e o desenvolvimento organizacional – produzir a escola. Quanto ao desenvolvimento pessoal, importa estimular a crítica reflexiva, o pensar autônomo e a autoformação participada, o que requer investimento pessoal, criatividade na construção e reconstrução dos próprios projetos na busca de identidade sólida, tanto pessoal quanto profissional. Assim, a formação constitui um processo de aperfeiçoamento profissional e, sobretudo, de transformação da cultura escolar em sala de aula.

Convém ressaltar que Nóvoa (1995) critica as práticas de formação continuada consideradas individualmente, porque favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores como meros transmissores do saber engessado. Já as práticas de formação coletivas favorecem a emancipação profissional e autonomia na construção do conhecimento, dos múltiplos saberes e valores. De outra parte, para a formação assumir o caráter profissional e as mudanças ocorrerem no interior das escolas, dependemos: a) dos professores – sua formação e efetiva qualificação profissional –; b) das transformações da prática pedagógica na sala de aula; c) das mudanças no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento bem como da inovação da prática pedagógica, conforme salientamos no capítulo 4. Na verdade, os professores necessitam conceber a escola como ambiente educativo onde trabalho e formação sejam integrados no mesmo espaço pedagógico de aprendizagem.

No CEEGP, por exemplo, os encontros pedagógicos têm ocorrido o ano todo, com orientações pedagógicas e socialização das experiências, bem como se vivencia a interdisciplinaridade. Percebemos um esforço coletivo.

Foi nesses encontros pedagógicos que tomei conhecimento que a TESE (tecnologia empresarial socioeducacional), projeto para o 1º e 2º anos, havia se transformado em disciplina da parte diversificada do currículo, seria também oferecida até o 3º ano do ensino médio, como formação profissional, empreendedora e de consultoria para todos os alunos do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. (prof. 3)

Conforme se evidencia no depoimento, durante os encontros (formação continuada), a gestão, a coordenação pedagógica e os professores vivenciavam o currículo e toda a parte diversificada, promovendo projetos e traçando metas de melhoria da educação. Assim, todos se comprometiam com a formação dos jovens, oferecendo conteúdo profissional, empreendedor e consultoria para todos os alunos do CEEGP.

Na verdade, a estrutura do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, com investimento em formação e protagonismo juvenil, com destinação de verbas, proporcionará a obtenção dos resultados e pleno desenvolvimento da proposta pedagógica e de gestão do CEEGP. (SINTEPE).

Como vemos, para o representante do SINTEPE, a formação continuada do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano constituía uma política cujos investimentos se destinavam à formação dos jovens, proporcionando a obtenção dos resultados e a efetiva execução da proposta pedagógica e de gestão do CEEGP.

Estimula e apoia a produção didático-pedagógica em sala de aula, nas atividades culturais. Local de saberes, em forma de temas, agrega valores onde são analisados por toda comunidade escolar. (Coordenadora Pedagógica).

Descoberta de novos talentos, do potencial humano e jornada de plenivivência pedagógica. (Gestora)

Percebemos, nos depoimentos da coordenadora pedagógica e da gestora, o reconhecimento da necessidade e a importância da formação continuada para os professores, principalmente, do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, em razão da proposta pedagógica para o ensino médio. Respectivamente, coordenadora e gestora conceberam a formação como momento em que se estimula a produção didático-pedagógica em sala de aula e a promoção das atividades culturais; em que estudam temas com significado para os alunos, descoberta de novos talentos e jornada de plenivivência pedagógica. Esse tipo de formação requer a construção da identidade do professor, para trabalhar com o protagonismo juvenil. Mas todos os professores salientaram ser prazeroso participar dos encontros, porque fortaleciam sua função. Participaram de tal formação, duas vezes por ano, no início de cada semestre letivo, a gestora administrativa, a coordenadora pedagógica, especialista da Secretaria de Educação, professores da Universidade de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco e Universidade Católica de Pernambuco.

Uma coisa que nos chamou a atenção – parece a parte mais rica dos encontros pedagógicos – foi a “socialização das práticas”: os professores mais antigos demonstravam suas experiências as quais serviam de incentivo para os mais novos centros de ensino experimentais, como o Cícero Dias, o Porto Digital, o Colégio Nóbrega e tantos outros intercâmbios nas cidades da área metropolitana de Recife, do agreste, zona da mata e sertão.

Convém ainda lembrar, antes de concluirmos esta seção, que a primeira formação continuada ocorreu em 2004, ano da implantação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e a segunda em 2005, ambas desenvolvidas por professores doutores e mestres da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade de Pernambuco e consultores empresariais. Durante as 240 horas de palestras e *workshops*, abordaram-se os temas: desenvolvimento de potenciais humanos, jornada de plenivivência pedagógica, protagonismo juvenil e outros assuntos ligados à cultura. Nesse último encontro, foi informado a todos os presentes que, dentre os 200 candidatos inscritos em 2003, 50 alunos haviam sido selecionados e aprovados por uma banca examinadora formada por docentes de universidade pública.

Para melhor compreender essa análise, situemo-nos no contexto do eixo central da proposta pedagógica do CEEGP, que é o “protagonismo juvenil”. Ademais, vejamos como a inovação pedagógica tem impactado as mudanças naquela instituição e como emergiu a avaliação institucional com base nos depoimentos dos entrevistados.

7.8 Avaliação Institucional: instrumento de promoção ou de punição das pessoas?

Em princípio, avaliação institucional serve para acompanhar o desempenho dos profissionais, medir o índice de satisfação ou não do Ginásio Pernambucano, avaliar o rendimento escolar dos alunos, replanejar as diretrizes de gestão e pedagógica e constituir-se parâmetro de resultados. Observemos estes depoimentos:

Os alunos que não apresentarem rendimento satisfatório serão encaminhados para orientações de estudo (OE) ou estudos de complementação, em horário organizado pela escola. (AL 8).

Somos avaliados desde o primeiro dia que chegamos. Durante nossa permanência no CEEGP, na sala de aula, nas atividades culturais, nos vários projetos. Professores, pais, coordenadora e a gestão nos avaliam. (AL 28).

Os depoimentos de tais alunos evidenciam ocorrência de avaliação sistemática na qual a proposta pedagógica do CEEGP visa a promover o aluno para superação das dificuldades provenientes do ensino fundamental, principalmente em português, matemática e lógica. Nas últimas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação e Cultura, aplicadas para os alunos das 8^{as} séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio no país, os descritores apontaram os seguintes problemas: 42% dos alunos escreviam corretamente, mas

não conseguiam interpretar o que liam; 38% tinham dificuldade de concentração e lógica argumentativa; 12% efetivavam o cálculo matemático, porém com dificuldades de raciocínio lógico; apenas 8% demonstravam essa capacidade de aprendizagem. Tais indicadores continuam sendo os grandes problemas da educação brasileira.

Outro aspecto relevante é que a avaliação era tratada de forma somativa: as atividades em sala de aula, culturais, projetos e outras atividades integravam-se ao processo de desempenho dos alunos nesse tipo de escola.

Toda a avaliação institucional tem uma finalidade. Aqui, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), ela serve para verificar se as metas acadêmicas foram atingidas. No caso do desempenho docente, é vista como um termômetro. Essa medição nos fará continuarmos ou não no programa das escolas de referência. (Prof. 4).

Percebemos nas entrevistas com os professores que a maioria não se mostrava confortável ao falar sobre avaliação institucional, porque alguns tinham sido vítimas desse instrumento – inclusive, aqueles que, na ótica do empresário, não apresentaram resultados satisfatórios foram afastados do programa das escolas de referência. Apenas um professor falou sobre o assunto, referindo-se às duas visões da avaliação: de um lado, servia para verificar se as metas pedagógicas e acadêmicas haviam sido atingidas; de outro, funcionava como instrumento de punição ao professor que não apresentasse resultados.

De uma maneira geral, todos os funcionários que trabalham nas escolas de referência no ensino médio se têm submetido à avaliação.

A avaliação acontece, de forma institucional, pelo desempenho. Os professores recebem notas dos alunos, dos pais, da equipe pedagógica e da gestora. Devemos apresentar resultados. Também é observado o cumprimento das metas acadêmicas. Só permanecem aqueles que atingirem as metas do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP). (Gestora).

Esse instrumento mede o desempenho dos professores, serve como indicador de qualidade, para que possam continuar exercendo sua atividade no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucanos (CEEGP). (Coordenadora).

As falas da gestora e da coordenadora pedagógica dizem a mesma coisa: a avaliação institucional serve para acompanhar o desempenho dos professores e o atingimento das metas pedagógicas. Quem não cumpre metas não apresenta resultados, logo, estará fora da escola ou do programa das escolas de referência, as quais quebraram o paradigma tradicional. Isso requer, no desempenho profissional, mudança de postura de sua prática pedagógica – inovação pedagógica.

7.9 Ginásio Pernambucano: inovação pedagógica ou mudança? Em que sentido?

Como vimos no capítulo 4, que trata sobre inovação pedagógica, Fino (2003) costuma dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril – no sentido atribuído por Khun (1962) à expressão **ruptura paradigmática** – e se cria localmente, isto é, no espaço concreto (ou virtual) onde se movem professores e alunos, um contexto de aprendizagem que contraria os pressupostos essenciais do paradigma fabril.

O paradigma fabril caracteriza-se como o modelo criado segundo os sistemas da fábrica (escola), matéria-prima (estudantes) e operários (professores). Segundo Fino (2001), a escola foi criada para satisfazer o modelo da época, a nova ordem industrial precisava de novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família, nem a igreja eram capazes de facultar.

Reforçando essa análise, trazemos a contribuição de Toffler (1972), que expressa o paradigma fabril, o qual precisava de pessoas pré-adaptadas a trabalho repetitivo portas adentro, a barulho, máquinas, à vida em ambiente superpovoado e à disciplina coletiva, em que o tempo era regulado pelo apito da fábrica ou pelo relógio, e não pelo ciclo sol-lua.

Na contemporaneidade, muitas escolas têm seguido tal modelo com salas de aula superlotadas, com o toque da campainha para funcionamento de suas atividades, professores mal remunerados, desvalorizados profissionalmente, de modo que parece não inovar a prática pedagógica, e os conteúdos, trabalhados pela repetição, não valorizaram as vozes dos estudantes. Mas, no Ginásio Pernambucano, as vozes dos estudantes são ouvidas e valorizadas. Como já dissemos, a raiz central de sua proposta pedagógica é o protagonismo juvenil: jovens comprometidos, autônomos, responsáveis pela própria formação, traçam metas pessoais, compreendem e participam do processo de mudança e inovação em suas vidas.

Entretanto, importa compreender o significado da inovação no contexto mais amplo de mudanças no processo de formação dos jovens do ensino médio, especificamente do Ginásio Pernambucano, que, desde a criação até os dias atuais, a inovação tem estado presente. Considerando-se cada momento histórico, o significado da inovação pedagógica foi mudando de acordo com as diferentes matrizes históricas.

Na ocasião, a proposta pedagógica desta escola apontava aspectos inovadores, tais como: jornada ampliada – alunos e professores convivem das 07h30min às 17h. Diariamente trabalhavam-se temas relevantes que tinham significado para a vida dos jovens. Além de valorização da cultura juvenil – raiz central do protagonismo juvenil –, adotava-se a pedagogia de projetos motivacionais, inclusive de empreendedorismo, auxiliados pelos

consultores parceiros empresariais. Ocorria, ainda, nesse palco de múltiplos significados, participação em seminários, em olimpíadas de português e matemática, eventos que incluíam o jovem cientista, os métodos, a técnica e a gestão da educação. Isso se manifesta nas falas dos vários atores que viveram a inovação pedagógica. Atentemos para o depoimento do aluno: “Entende a inovação, as intensas atividades desenvolvidas na jornada ampliada”. (AL 31).

Uma identidade inovadora que não se restringe apenas à sala de aula: “Penso que a inovação está presente no dia a dia das inúmeras atividades pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, onde professores e alunos debatem, criam e recriam situações com muito significado pra gente”. (AL 38).

Analisado o depoimento do aluno, destacamos que a inovação tem permeado todas as atividades pedagógicas, da sala de aula às atividades extraclases, momentos durante os quais podem surgir situações significativas para a sua vida. Tal experiência com certeza contribui para o exercício cidadão dos jovens. Mas a inovação só acontecerá quando os principais atores (professores e alunos) ensinarem, aprenderem, criarem e recriarem situações de aprendizagem significativa, de modo que possam caminhar na vida sempre aprendendo.

Quanto à inovação pedagógica no Ginásio Pernambucano, havia, entre os professores, uma ideia comum em que se destacaram aspectos importantes:

Ensinar e aprender algo interessante com significado para cada pessoa é uma inovação. (Prof. 2).

Inovação é uma prática social entre os homens. Antes reproduzia o que estava nos livros, numa passividade, sem intervir, achando que tudo sabia. Hoje, estudo e aprendo com meus alunos. (Prof. 3).

A tecnologia a serviço da educação inova a prática docente. (Prof. 7).

Podemos inferir que nem toda mudança representa inovação, porém toda inovação envolve mudança na forma e no ato de conceber a aprendizagem com significado. Sua eficácia será possível, quando um maior número de alunos, forem prestigiados, valorizados, respeitando-se seus limites e possibilidades.

Apenas um professor teve entendimento diferente. Para ele, a inovação provoca mudança na prática docente, quando as novas tecnologias estão a serviço da educação. Infelizmente, trata-se de um conceito deturpado, pois não são os computadores e outras tecnologias da informação e comunicação sinônimo de **inovação**; mas, sobretudo, a forma de

conceber e atuar no processo pedagógico, em que professores e alunos contracenam dentro e fora da sala de aula – espaços educativos como concebemos no Ginásio Pernambucano.

No bojo desse argumento, conforme dissemos no capítulo 1, Vigotski (1984) compreende que a relação do sujeito com as tecnologias acontece de forma mediada. Mediação, em sua teoria, corresponde à formação social da mente da criança, interagindo com outra pessoa, dentro da estrutura humana. O princípio geral de sua teoria tem origem social, ou seja, o homem é formado por dois aspectos: o biológico e cultural. A interação dos dois aspectos confirma as características culturais. Assim, não são as tecnologias que inovam a prática do professor, mas a maneira de este concebê-las, como a prática auxiliada pelas novas tecnologias pode ajudar os alunos a aprender coisas com muito significado para a sua vida. “Inovação significa valorizar e garantir os direitos constitucionais dos jovens, ensinando temas do cotidiano onde possam aplicar na vida”. (Gestora administrativa).

O depoimento da gestora administrativa revela o verdadeiro sentido da inovação. As aulas eram inovadoras, porque recheadas de atividades que levavam o aluno a refletir situações da vida cotidiano. Percebemos a dedicação e o interesse de alunos e professores nos saberes instalados na sala de aula. Um aspecto marcante desse processo é que quando alguns alunos demonstravam dificuldades na aprendizagem, além dos professores, gestão, coordenação, psicólogos, pais e empresários uniam-se para auxiliá-los.

Por sua vez, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE), apesar de entender a inovação como possibilidade e limites de aprendizagem dos jovens, fez uma crítica: isso só ocorria naquele modelo de escola. Como as demais não dispunham das mesmas condições do Ginásio Pernambucano, nada se fazia para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Na prática, privilegiavam-se casos isolados, como o CEEGP. Percebemos nos diversos depoimentos que todos os entrevistados reconheciam que o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano vinha mudando e inovando a sua realidade nas aulas. Ademais, segundo a maioria dos alunos, o tempo todo havia intensas atividades de muito significado para eles, tudo girando em torno de concepções impregnadas de significados.

Alguns alunos – vale ressaltar – enfatizaram que a inovação está relacionada também às responsabilidades de cada um deles, ou seja, o apoio de toda a equipe pedagógica em atuar de forma diferente, selecionando conteúdos de relevância de significados que só trarão resultado se o aluno gostar de estudar. A inovação está dentro de cada pessoa que acredita e deseja mudar a sua realidade local e contribuir com o conhecimento no processo de transformação social. É o que expressam os pensamentos freiriano e vygostkiano: o processo

de reconstrução social está dentro de cada pessoa e na sua crença nas mudanças para inovar. Isso fortalece e aprofunda a reflexão das novas aprendizagens com múltiplos significados para a vida. Tais sentimentos fazem o indivíduo experimentar e vivenciar o cotidiano, tornar-se eterno aprendiz no mundo.

Por sua vez, o empresário mostrou que a inovação pedagógica consiste na melhoria da escola e dos incentivos realizados no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, atualmente denominado Escola de Referência do Ensino Médio Ginásio Pernambucano. O sucesso dessa inovação está divulgado nos relatórios obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

O depoimento do representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (SINTEPE), porém, quanto à inovação, difere de tudo que foi dito por outros entrevistados: não é inovadora a escola que exclui alunos e os submete à seleção pública para o acesso à educação. Logo, para que exista inovação, deve ocorrer a garantia dos direitos das pessoas e de aprendizagem significativa a todos.

Pelo exposto, podemos concluir que inovar significa conceber e praticar o processo educacional, de modo a, criadas as condições, atender às necessidades dos alunos e professores, rompendo-se o paradigma tradicional com a incorporação de projetos culturais e interdisciplinares na sala de aula e noutros espaços formativos da escola.

Em seguida, passemos a analisar o patrimônio histórico, artístico e cultural do Ginásio Pernambucano nas fases apogeu, decadência e ressurgimento.

7.10 O Olhar: ver e sentir as imagens do Ginásio Pernambucano – o apogeu, a decadência e o ressurgimento

Metodologicamente, a fotografia utilizada como técnica de pesquisa produz memória e cultura visual, cria discurso capaz de projetar a imagem da escola e suas práticas. Nesse sentido, o Ginásio Pernambucano passou a ser o campo de estudo de nossa investigação. De acordo com Barros (2005, p. 119), recorrer à análise de imagens fotográficas obriga o historiador a “[...] refletir sobre a produção social do olhar, encontrando imagens na especificidade de um circuito social, de um campo semântico, de uma comunidade de sentido”. Assim, organizamos nossa análise por fotografias separadas pelas categorias apogeu, decadência, ressurgimento, eventos cívicos e cotidiano escolar.

Conforme expomos no início deste capítulo, Achutti (1997) demonstra que o olhar treinado do pesquisador aplicado à fotografia como técnica de pesquisa, somado ao texto etnográfico, certamente enriquecerá, com maior profundidade, as cenas observadas nas categorias descritas acima. Na verdade, a captação das imagens fotográficas pode determinar o ponto de partida na construção de cenas que venham enriquecer com profundidade os resultados analisados.

Na fase do apogeu (1825 até 1959), o modelo de escola tradicional (ainda parcialmente subsistente em muitas escolas) desenvolveu-se ao longo do século XIX inspirado nas organizações militares e fabris. Ali o aluno recebia ordens, normas, recomendações do professor e exercitava a disciplina, a obediência e o espírito de trabalho; imperava a relação de superioridade do professor sobre o aluno; o saber aparecia sob a forma de unidades isoladas de estudo. No processo didático, o aluno percorria o caminho de aprendizagem do abstrato para o concreto, do geral para o particular, do remoto para o próximo. A preocupação central do professor residia na memorização e repetição dos conceitos. Os materiais didáticos baseavam-se em modelo que valoriza os livros-texto repletos de conteúdos informativos e conceituais, porém fragmentados, de forma a tornar mais fácil memorização. A avaliação dos alunos consistia exclusivamente de exames que refletiam a capacidade de retenção e de acúmulo de conhecimento memorizado.



Foto 14 – Prédio do Ginásio Pernambucano em 1825 (1ª fase – apogeu)

A imagem fotográfica nº 1, datada de 1825, mostra a escola mais antiga ainda em funcionamento no Brasil. Foi fundada no dia 1º de setembro de 1825 por José Carlos Mayrink Ferrão, então presidente da Província de Pernambuco.

Conhecida como Liceu Provincial, não teve sede fixa por um bom tempo. Começou com 26 alunos num dos corredores do Convento do Carmo, com professores do Seminário de Olinda. Depois de funcionar na rua do Hospício, cais da Alfândega e rua da Praia, em dezembro de 1866, foi transferida para o prédio atual, na rua da Aurora, ao lado do prédio da Assembleia Legislativa do Estado.

O prédio – tombado em 1984 pelo Patrimônio Histórico Nacional – obedece ao estilo neoclássico e foi construído por José Mamede Alves Ferreira, engenheiro responsável também pela construção dos prédios da Casa da Cultura, do Hospital Pedro II, da capela do Cemitério de Santo Amaro e da grande maioria dos casarões edificadas na rua da Aurora, naquela época.

Ele mostra a beleza arquitetônica do estilo neoclássico às margens do rio Capibaribe, na época de urbanização em que se destacavam construções e casarões que recebiam engenheiros provenientes da Europa, influenciados pelas condições econômicas, sociais e climáticas da cidade de Recife, a qual, segundo a corte portuguesa, era adequada aos padrões e estilos arquitetônicos dos grandes centros europeus. Recife, no séc. XIX, conhecida como a cidade das águas e das pontes (já a chamavam de pequena Veneza), começou a despertar o interesse da classe dominante e política. Os filhos da burguesia faziam uma ponte – do Ginásio Pernambucano com os maiores centros acadêmicos do ensino superior da Europa – para ingressar nos cursos de direito, medicina e engenharia. Mantinham, assim, o *status* elitista.

O suntuoso prédio, bem construído com todo aparelhamento em azulejos decorados portugueses, abrigava, nas suas amplas instalações internas, mobiliários em madeiras de lei, várias peças de jacarandá, cadeiras vienenses, mesas com obras de grandes marceneiros, quadros pintados a óleo retratados por vários mestres das artes da Europa. O assoalho nas suas dependências e adornos e estampas nas paredes importadas da Europa completavam o requinte do apogeu da elite que ali estudava, conforme Filho (2008, p. 122).

O Ginásio dispunha ainda de um gabinete de história natural bem aparelhado com os melhores acervos e materiais da época; de um museu organizado, desde 1855, pelo naturalista francês Louis Jacques Brunet para o ensino das ciências; de um gabinete de física e um de química com excelente referência científica academicamente reconhecida; além de uma capela, enfermaria e estufa botânica.

Por ele passaram alunos ilustres como o ex-presidente da República Epitácio Pessoa, os ex-governadores pernambucanos Agamenon Magalhães e Cid Sampaio, além de outras

personalidades, como os escritores Ariano Suassuna e Clarice Lispector, o historiador Amaro Quintas, o geógrafo e historiador Manuel Correia de Andrade.

Para se ter uma ideia da rigorosa disciplina da escola, no início, seu primeiro diretor, Miguel do Sacramento Lopes Gama, o padre Carapuceiro, criou um severo estatuto. Entre outras exigências, para ser matriculado, o aluno deveria prestar juramento à *Constituição do Império*. Anualmente, os professores prestavam contas ao governo do desempenho acadêmico e disciplinar dos alunos. Na fase atual, porém, com a democratização e universalização do ensino público a partir da década de 1980, a gestão da escola passou a ser assumida por um colegiado – representantes da comunidade, alunos, professores, pais e funcionários. Aquela rigidez deixou de existir. No projeto da escola, está condensado também o regimento institucional, construído com a participação de todos os seus representantes de forma democrática. Alunos e professores devem ser orientados pelo conselho da instituição. Enfim, caberá à escola encontrar os caminhos para resolver seus problemas e superar as dificuldades. Antes se apregoava o modelo de escola tradicional; hoje se adota um modelo de escola progressista, na qual seus atores se tornam cúmplices na arte de ensinar e aprender.

As imagens retratadas nas fotos 2 e 3, respectivamente o Ginásio Pernambucano e o seu entorno e o Ginásio Pernambucano e o rio Capibaribe, mostram construções antigas e tombadas pelo Patrimônio Artístico e Cultural e o rio que corta Recife. No passado, esse rio era navegável, suas águas tão limpas, que serviam ao consumo humano. Ele se encontra com o mar na embocadura dos arrecifes no porto de Recife.

Os ângulos revelados nas fotografias demonstram a suntuosidade e o estilo clássico dos três grandes monumentos históricos: o Ginásio Pernambucano, a Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco e os jardins do Palácio do Governo do Estado de Pernambuco, grandes marcos da sociedade pernambucana.



Foto 15 – O Ginásio Pernambucano e o seu entorno



Foto 16 – O Ginásio e o rio Capibaribe

Observando a estrutura arquitetônica do Ginásio Pernambucano, projetado pelo engenheiro civil José Mamede Alves Ferreira, podemos inferir que este tenha prestado uma homenagem ao imperador Pedro II pela imagem do número II em algarismo romano, marca da nobreza real.



Foto 17 – Vista da arquitetura do Ginásio Pernambucano: homenagem ao imperador Pedro II (1844)

Em 14 de maio de 1855, recebeu nova denominação: Ginásio Pernambucano. Em 09 de dezembro de 1859, recebeu a visita do imperador Pedro II, que veio ver a construção do novo prédio na rua da Aurora, cuja pedra fundamental fora posta em 15 de agosto de 1855. Em 1º de dezembro de 1866, instalou-se em suas novas dependências.

Durante todos os anos do século XIX até a década de 60 do século XX, o ensino secundário brasileiro ainda carregava a marca de ensino elitista e com pouca oferta de vagas para o estabelecimento público. O monopólio, então, ficava nas mãos dos donos de iniciativas privadas. Por conseguinte, o filho do trabalhador se mantinha com pouca acessibilidade à educação pública de qualidade, em virtude da alta seletividade imposta por fatores econômicos e sociais nas chamadas escolas-modelo.

Entretanto, o golpe militar de 1964 nos impeliu a proceder a profundas mudanças na história do nosso país. Com a República populista, reforma ou inovação na busca pelo desenvolvimento, acentuaram-se intensas movimentações políticas, sociais, sindicais e expansão dos movimentos culturais que desencadearam várias reformas na educação brasileira. Barroso Filho (2008, p. 35) descreve esse tempo de grande mudança nacional:

Foram tempos marcados por intensa movimentação política, quando o país conheceu inéditas experiências sociais como a ascensão do movimento sindical urbano e rural e expansão de movimentos culturais – e a utilização cada vez mais freqüente da palavra revolução no discurso de estudantes universitários, artistas, educadores, políticos ou militares.

Enfim, com tantas reformas e sucessivas mudanças, com a democratização do acesso à educação na década de 1980 e 1990 pela classe trabalhadora, com os poucos investimentos na educação secundária, os baixíssimos salários pagos aos professores, escolas em péssimas condições estruturais, com a gestão pedagógica, administrativa e curricular ineficientes conforme anunciamos no capítulo 3, foi perdendo-se a qualidade no ensino público.

Com o passar dos anos, o Ginásio Pernambucano, considerado Patrimônio da Humanidade pela UNESCO, não resistiu à falta de conservação dos espaços físicos, às instalações deterioradas, à baixa qualidade de ensino. Resultado: abandono de uma instituição secular de tantas glórias e tradições. Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, zelando pela integridade física, moral e social dos trabalhadores ali lotados, suspendeu, em 1997, as atividades educacionais, transferindo-as, em caráter provisório durante as reformas, para o prédio da antiga Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco na rua do Hospício.



Foto 18 – O abandono do Ginásio Pernambucano (instalações deterioradas e falta de conservação): 2ª fase (1997)

A imagem da foto 5 revela a interdição do prédio cujas instalações externas estão cercadas pelos tapumes no aguardo das intervenções necessárias que saíram do papel após convênio técnico e financeiro assinado entre a Secretaria de Educação do Estado de

Pernambuco e os empresários do setor privado. A reforma ocorreu em duas fases: a primeira, entre os anos de 2000 e 2002, conservação e preservação do patrimônio da humanidade; a segunda, em 2003, complementação e restauração do mobiliário, do acervo histórico do museu, da biblioteca e do salão nobre. Também foram adquiridos equipamentos para prover os laboratórios de ciências e informática.



Foto 19 – Vista atual da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano (2002)



Foto 20 – O Ginásio Pernambucano, o rio Capibaribe, Assembleia Legislativa e o seu entorno (2002)

As fotos 6 e 7 revelam o prédio recuperado (1º fase), os traços originais da arquitetura conservados. Vemos também, no seu entorno, o rio Capibaribe, o monumental prédio da Assembleia Legislativa e outras edificações modernas de acordo com o projeto de revitalização da cidade de Recife.



Foto 21 – Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano
(3ª fase – ressurgimento, 2003-2004)

A foto 8 mostra o Ginásio Pernambucano na fase atual. Constatamos que, após revitalizado, ele não perdeu os traços arquitetônicos de tamanha beleza. Os espaços foram revitalizados, todos os móveis em madeira de lei agregados ao aparato de conservação e tombamento, exigido pelo Patrimônio Artístico e Cultural e pela UNESCO, como patrimônio da humanidade.

Uma proposta aprovada pelo governo do Estado em 2001 transformou-o, em julho de 2003, no primeiro Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), para funcionar com o ensino médio. Em 2004, iniciou suas atividades, seguindo o modelo alternativo de educação. Então, houve a seleção de alunos e professores. Nesse exato momento, surgiram rumores de que os antigos alunos e funcionários transferidos para a Escola de Engenharia enquanto aguardavam a reforma do prédio não mais poderiam retornar às novas instalações do Ginásio Pernambucano. Hoje, são duas escolas distintas: uma funciona de acordo com o antigo modelo, ainda na Escola de Engenharia; a outra, a escola de referência, segue a proposta inovadora de educação, que funciona na rua da Aurora.

Essa atitude foi combatida pela sociedade civil, Associação de Pais de Alunos, pelo Sindicato dos Professores e por outras representações que não aceitavam a forma imposta pelo governo – a parceria com os empresários. A verdade é que a estrutura de gestão e pedagógica do novo modelo de escola começou a resgatar a qualidade do ensino médio. As mídias falada,

televisada e *on-line* começaram a divulgar os resultados atingidos, as metas previstas do acordo de colaboração entre governo e empresário, conforme expomos no capítulo 4 desta tese.

Em 2009, após avaliação interna do governo do Estado quanto à implementação desse modelo para a rede pública, transformou o CEEGP e os demais em escolas de referência em ensino médio, hoje rede em ampliação em todo o estado de Pernambuco.



Foto 22 – Desfile cívico estudantil do Ginásio Pernambucano

A imagem na foto 9 revela um dos momentos cívicos do educandário, o desfile estudantil pelas ruas da capital pernambucana. Conduz o estandarte majestoso da banda marcial um aluno indicado pelo corpo docente – o que mais se destacou nas atividades escolares, o mais disciplinado e de bom comportamento. Com sua farda de gala, ostenta a flâmula educacional. A banda marcial, ganhadora de vários prêmios dentro e fora do Estado, é uma das mais antigas em atividade. Logo a seguir, por outro aluno – destaque de toda a escola em aproveitamento acadêmico – desfralda uma réplica da bandeira oficial de fundação do Ginásio Pernambucano em 1855, símbolo da realeza, o imperador dom Pedro II, quando este visitou a área de construção desse estabelecimento, colocando a pedra fundamental em 15 de agosto daquele ano. A seguir, a Bandeira Nacional, a Bandeira de Pernambuco, a Bandeira da Cidade do Recife e os pelotões dos alunos fardados, que enchem de alegria por onde passam.

A foto 10 revela uma relíquia: em moldura com chaves, tratada de um modo especial contra mofo e traças, repousa a bandeira oficial da fundação do Ginásio Pernambucano, doada pelo imperador dom Pedro II no ato de inauguração em 1855. Em cetim aveludado importado da França, bordada com fio de ouro e em alto relevo, destaca-se a insígnia do império real.



Foto 23 – Bandeira oficial da inauguração do Ginásio Pernambucano doada pelo imperador dom Pedro II (1855)

7.11 Projetos Culturais: pontes entre o ensino médio e a sala de aula?

Como dissemos antes, no capítulo 2 desta tese, a cultura e os projetos culturais são a expressão da cultura juvenil, que vem sendo valorizada no Ginásio Pernambucano. Esses projetos culturais têm assumido *corpus*, alma nova para programar conteúdos, temas e ideias que retroalimentam a essência do protagonismo juvenil, eixo central da proposta pedagógica do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP).

De fato, na análise, percebemos a força dos referidos projetos em todas as ações pedagógicas, pois a escola toda se envolvia; desenvolvia-se nos seus segmentos o desejo de participação. Tudo girava em torno de projetos, possivelmente estabelecendo pontes entre o ensino médio e a sala de aula. Eles eram expostos em murais, escritos em livro próprio; têm servido como material de divulgação nos murais da escola e como centro de resultados no relatório de gestão, o qual é encaminhado à Secretaria de Educação, ao Instituto de Co-Responsabilidade da Educação (ICE), parceiro na mesma investida.

Adotava-se ali **pedagogia de projetos**, instrumento de maior garantia das práticas pedagógicas, valorização e preservação das inúmeras idéias a envolver os atores (alunos e professores). Sempre o projeto vivenciado, após ser analisado e aprovado pela escola, dava

sentido a novos projetos, que poderiam ser transformados em projetos interdisciplinares ou culturais.

Considerando a importância de trabalhar com projetos, Hernandez (1998 e 2000) declara que trabalhar com eles, novas perspectivas se abrem, para entendermos o processo ensino-aprendizagem. As experiências de vida dos alunos é ponto chave de valorização desse trabalho; os modos de viver, os traços culturais são ressaltados nos conteúdos trabalhados na formação do sujeito cultural.

Nesse contexto, acreditamos que se constrói o conhecimento, envolvendo os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, no sentido de melhor formarmos os jovens intelectualmente, para viver, ser, conhecer e intervir na realidade local e global. Tomando os ensinamentos de Freire (1996, p. 59), façamos esta reflexão: ensinar exige respeito à autonomia do ser, do educando, e a dignidade de cada um é imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Nos depoimentos de alunos, percebe-se que eles acreditavam na proposta pedagógica do Ginásio Pernambucano, como dissemos anteriormente:

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) adota a Pedagogia de Projetos, serve como garantia, valorização e preservação das nossas ideias. A ideia que surge provoca o surgimento de outros projetos. (Alunos).

A gente aprende também a ter ousadia de construir competências para garantir a empregabilidade no primeiro emprego e saber lutar na vida, e ser uma pessoa de muito sucesso. (AL 40).

Analisando essas falas, percebemos que eles se aproximaram quanto ao desejo de construir competências e garantir que a aprendizagem ocorra com significado, tenha ressonância na vida. Assim, eles se envolverão com os projetos de vida e traçarão metas e planos para o futuro promissor. Para tanto, refletem, criam e recriam situações que deem prazer de lutar; arriscam-se e desafiam os seus limites e possibilidades na construção do conhecimento, na aquisição de uma excelente base científica e cultural.

De fato, tem-se constatado que eles se lançam na vida sem medo de ousar, de vencer barreiras e dificuldades. Aprendem a tomar decisões com maior tranquilidade. Observam as grandes oportunidades de emprego; preparam-se para ascender ao mercado de trabalho; estudam com cautela a empregabilidade, para manterem-se ativos na força produtiva, no resgate e valorização da cultura juvenil, que, por muitos anos, permaneceu em berço esplêndido de tantas incertezas e de ausência de uma política para a juventude. Essa ponte é

uma aproximação entre o ensino médio e a sala de aula, local onde contracenam os vários projetos culturais entre os jovens empreendedores de suas próprias ideias.

Apenas um aluno disse, no seu depoimento, que os projetos desenvolveram a vontade de empreender. Ele os qualificou como a arma das pessoas que almejam sucesso, mas também se precisa construir competências para garantir a empregabilidade.

Já estou desenvolvendo um projeto de uma miniempresa, para empreender minha ideia. Empreender é a arma das pessoas que almeja garantir a realização dos seus sonhos. A gente aprende também a ousadia de construir competências, para alcançar a empregabilidade no primeiro emprego e saber lutar na vida e ser uma pessoa de muito sucesso. (AL 5).

Já alguns professores expressaram suas ideias no momento das entrevistas: “Os projetos são essência de um bloco de conteúdos, de um conjunto de projetos. Nossa grande preocupação é torná-lo cidadão do mundo”. (Prof. 1, 2, 3, 4)

Apenas um professor fez comparação com outras escolas públicas, afirmando que, nelas, quando surgia um projeto, nada se alterava, ele era peça descartável. Faltava apoio da gestão e recursos:

Hoje, no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), conduz o aluno como agente de sucesso, preparando para a vida. O que não acontece em outras escolas públicas. No geral, agente fingia que ensinava e o aluno fazia que aprendia. (Prof. 4).

Para reforçar o argumento de que os projetos são eixos estruturantes do Ginásio Pernambucano, percebemos que são prioridades, inclusive o surgimento do Centro de Ensino Experimental se deu por meio de um projeto audacioso de criação de uma escola-modelo capaz resgatar a qualidade e valorizar os estudantes do ensino médio. Na verdade, os projetos constituem a linha mestra de toda a trajetória metodológica e pedagógica das escolas de referência, as quais passaram a ser o campo de pesquisa e da construção do conhecimento. Dessa maneira, por meio deles, os alunos aprendem e são estimulados a pesquisar e a defender suas ideias.

Outro ponto importante nesta análise, é que o aluno é visto como protagonista (autor das suas histórias de vida), conforme falamos anteriormente quando descrevemos sobre o protagonismo juvenil.

Ao mesmo tempo, porém, os resultados vêm confirmando a existência de descompasso muito grande entre as escolas de referência e o restante das escolas da rede pública estadual. Parece continuar a mesmice: nada de novo nem interessante. A estrutura e

todo o processo estão doentes. Parece não haver saída para os males que afligem o ensino médio. Alunos e professores convivem, repetindo os mesmos erros. Daí amargarmos os piores índices de desenvolvimento da educação básica, como demonstramos no capítulo 3 desta investigação.

Considerando a força dos projetos integrados, nas vivências pedagógicas, em convênio com os parceiros, podemos citá-los: Clube do Jornal, em parceria com a ONG.com.cultura; Programa Miniempresa, em parceria com a empresa-júnior Achievement; Círculo de Leitura, tendo como parceiro o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; com.dominio digital, desenvolvido em parceria com o Instituto Aliança para a Juventude, dentre outros.

Quanto aos projetos culturais, passamos a descrevê-los, como estão estruturados no Ginásio Pernambucano.

Clube do Jornal

Desenvolvido em parceria com a ONG.com.cultura, objetiva mobilizar os estudantes para produzir o jornal da escola, redigindo informações para a comunidade escolar, e aprender também a praticar atividades da mídia escrita, a fim de adquirir habilidades de produção textual, bem como prepará-los para uma futura profissão.

Programa Miniempresa

A empresa-júnior Achievement é a parceira nessa investida. Ela motiva e prepara os jovens a viverem suas experiências, os quais têm oportunidade de instalar uma mimiempresa na escola, agregando conhecimentos na prática, na formulação de temas, como empreendedorismo, liderança, economia e negócios, livre iniciativa e mercado, comercialização e produção na organização de uma empresa.

Círculo de Leitura

Desenvolvido em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, o objetivo é despertar o hábito pela leitura, a visão crítica da realidade. Nele os estudantes aprendem a debater sobre os clássicos da literatura universal e assumem a postura de multiplicadores junto a seus colegas.

Com. Domínio Digital

Desenvolvido em parceria com o Instituto Aliança para a juventude, é um programa de qualificação e formação profissional destinado aos jovens para inserção no mundo do trabalho.

PASCH – Escolas: uma parceria para o futuro –, desenvolvido em parceria com Goethe-Institut e o Consulado Alemão – Governo da Alemanha

Participação dos alunos no programa de implantação para o ensino de língua alemã, com apoio diplomático do Consulado da Alemanha sediado em Recife e em Fortaleza (CE).

Acess to the Future – desenvolvido em parceria com o Consulado Americano no Recife e a Associação Brasil América (ABA)

Oferece aulas de língua inglesa e intercâmbios entre os Estados Unidos e o Brasil, com apoio diplomático do governo americano, sediado em Recife.

Jovens em Movimento pela Educação e Saúde – desenvolvido em parceria com a ONG (JOMES)

Os alunos recebem orientações sobre educação de qualidade e cuidados da saúde do corpo. Preservar é evitar transtornos futuros. Realizam-se palestras e debates com profissionais das áreas de educação e saúde; estimula-se o gosto pelo estudo, a necessidade de higiene, primeiros socorros; discute-se sobre sexo na adolescência, drogas, violência sexual etc.

Jovens em Ação pelo Patrimônio Humano, Histórico e Cultural (JAP)

Os alunos aprendem a valorizar a vida, conservar e proteger as instalações físicas e ambientais do Ginásio Pernambucano, bem como a resguardar o patrimônio da humanidade, como é considerado. Acontecem várias reuniões para conscientizar os alunos nessas questões e elaborar projetos de divulgação artística cultural.

7.12 Síntese

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tentamos responder às questões de partida relativas à aula do ensino médio e sua relação com a cultura juvenil, bem como lembrar que os dados revelam que a ruptura com os paradigmas tradicionais pode conduzir à inovação pedagógica. E ainda: destacar a cultura da sala de aula, tomando por base o modelo instituído na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, considerado inovador. Para tanto, organizamo-lo em quatro partes: o sentido de conclusão; o significado da conclusão – parte em que declaramos os resultados nos dados revelados nos seus aspectos teóricos e empíricos –; as contradições em curso; e, por fim, as questões geradas por este trabalho.

O Sentido de Conclusão

Este momento conclusivo proporciona a visão de conjunto, ou seja, o olhar em espiral que permite apreender todo o percurso investigativo, considerando os conhecimentos produzidos resultantes do confronto entre as abordagens teóricas e os dados. Além disso, possibilita levantar questões em outro nível de aprofundamento, razão pela qual, em qualquer trabalho de investigação científica, nos marcos da abordagem etnográfica, a conclusão não pode ser entendida como fechamento final, simples retomada do que foi exposto nos capítulos, confirmação das hipóteses etc. Defendemos que o conhecimento produzido é sempre uma aproximação da realidade, gerando novos questionamentos. Assim, a conclusão neste trabalho é entendida como parte do ciclo da pesquisa, na qual cada parte se articula organicamente.

Em relação aos pressupostos teóricos que balizaram a pesquisa, concluímos o seguinte:

- qualquer inovação/mudança na parte pedagógica da escola precisa ser entendida no nível de sua especificidade local, mas deve-se levar em conta o contexto social e cultural inserido em determinado momento histórico;
- a dinâmica das transformações da escola acontece, simultaneamente, sob a influência dos fatores externos e internos, que também influenciam os outros. De um lado, qualquer inovação na escola constitui um fenômeno histórico, coletivo, estrutural e relacional; de outro lado, as transformações passam necessariamente pelas subjetividades dos atores envolvidos, porque interferem na vida cultural, provocam a mudança de postura (visão de mundo) e criam novas possibilidades de reorganização da prática pedagógica;

- o conceito de **vida cotidiana da escola** delimita e, ao mesmo tempo, recupera as diferentes atividades desenvolvidas na escola. Considerando-se a qualidade de nível analítico da realidade estudada, o conceito de **cotidiano**, entendido como “feixe de múltiplas determinações”, deixa perceber as continuidades e descontinuidades da prática pedagógica, dos sujeitos individuais, recuperando a heterogeneidade, ou seja, as características específicas da escola e dos atores envolvidos, possibilitando a análise mais amplas;
- os aspectos macrossociais revelam também que estamos vivendo um período de crise paradigmática do conhecimento e da transição da modernidade para a pós-modernidade. Esse período em curso afeta a escola, exigindo práxis inovadora que considere as mudanças macrossociais e a subjetividade dos sujeitos nela envolvidos;
- a socialização dos jovens faz parte do processo global de transição da cultura, cuja finalidade é preservar e produzir a vida social, que, evidentemente, vai incorporando as novas tecnologias e os novos conhecimentos. Na sociedade atual, essas mudanças têm ocorrido de modo bastante intenso e rápido, em ritmo e tempo distintos, de modo a provocar profundas transformações na vida cotidiana, em certa medida reproduzindo as características da sociedade globalizada;
- o modelo pedagógico que melhor reflete o momento atual é o **construtivismo**, porque retoma a cultura como elemento constituinte do conhecimento e da formação dos jovens, bem como valoriza o engajamento dos indivíduos, o local, o contingente e as circunstâncias históricas;
- não houve inovação no ensino médio, no sentido de mudanças profundas nas condições de trabalho dos professores, nas condições físicas, administrativas e pedagógicas das escolas condizentes com as características desse nível de ensino;
- houve mudanças pontuais no ensino médio, priorizando o aspecto quantitativo demonstrado na forma do acesso à escola, ou seja, aumentou-se a oferta de vagas, mas se perdeu a qualidade básica da educação;
- um ponto em destaque referente ao ensino médio, revelado pelos dados analisados, é que esse nível de ensino, última etapa da educação básica, por muitos anos, não fora prioridade das políticas públicas, esteve sempre a reboque do ensino fundamental. Embora, recentemente, muitos investimentos tenham sido feitos pelos governos federal e estadual, ainda existe grande distância entre os debates do Ministério da Educação e a realidade concreta das escolas;
- na verdade, constatamos a existência de especificidades no nível de ensino em estudo, em relação ao ensino fundamental, as quais vão desde os aspectos físicos, estruturais,

distorções idade-série, equipamentos, laboratórios de matemática, física, química, biologia, informática, até a clientela, composta por jovens e adultos, com interesses e cultura bem diferentes;

- constatamos, ainda, que a reforma do ensino médio não vem conseguindo resolver a problemática do acesso do aluno e sua permanência na escola e, no caso do estado de Pernambuco, o tratamento diferenciado nas escolas de referência;
- a maioria das escolas não consideradas referência de qualidade educacional segue as diretrizes comuns da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, tendo em vista as condições precárias, a estrutura desfavorável, os péssimos salários pagos aos profissionais da educação, a falta de professores efetivos no quadro funcional, a ausência ou as precárias condições de biblioteca e de laboratórios, salas de aula etc.;
- um aspecto importante trazido pelos dados é que na *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9394/96, a cultura está expressa em toda a sua formulação e há sugestão de componentes curriculares e áreas de estudos, porém, na maioria das escolas públicas, a cultura juvenil não é trabalhada nem valorizada para efeito da seleção de conteúdos, exceto na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, 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. Logo, quando os alunos nela ingressam, são motivados a traçar seus planos de vida, estabelecem metas pessoais e lutam para conquistá-las. Enquanto isso, são orientados a colocar suas ideias em prática, por meio de consultores empresariais – visão de empreendedorismo. Traçam, ainda, um plano de negócios. Nesse viés empreendedor, apresentam seus projetos para empresas nacionais e internacionais, muitos dos quais merecem prêmios e se destacam no mundo empresarial;
- as imagens, os resultados constituem o elenco de mostras na mídia televisiva, no rádio, na Internet, em revistas e jornais de grande circulação, além dos relatórios de gestão que comprovam esse dado etnográfico. Os murais e painéis em locais de fácil acesso no Ginásio Pernambucano também retratam isso;
- nesse sentido, os investimentos na formação dos jovens talentos são inovadores, porque o referido Ginásio trabalha situações significativas para os alunos em busca do primeiro emprego;
- constatamos, também, que os jovens alunos comparavam a estrutura pedagógica do Ginásio Pernambucano com a de outras escolas públicas onde haviam estudado: nestas, aulas ineficientes, insignificantes, repetitivas, em que predominava o fazer desprovido do

pensar (refletir x ação x reflexão), onde o saber cultural não era valorizado, porque estavam presas ao paradigma tradicional; naquela (Ginásio Pernambucano), 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. Nessa abordagem, qualquer fato ou fenômeno estudado ressalta múltiplas determinações, que, por assim dizer, constituem uma “teia de significações” – são *pequenos mundos* como explica Espeleta (1986). Assim, o cotidiano é o conceito-chave na compreensão dos fatores internos e externos da prática pedagógica.

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. Poucos estudos priorizam as determinações mais internas, ou seja, o cotidiano escolar: a escola do ensino médio como um território demarcado, com especificidade própria. Poucos estudos se detêm na dinâmica das ações dos professores e alunos, como, por exemplo, as atividades extraclases, as atividades culturais que os jovens desenvolvem dentro e fora da escola, os eventos artísticos e históricos, entre outras que se vão configurando no cotidiano dos professores e alunos.

O diário de classe, o plano de aula, a avaliação, a metodologia, os conteúdos teóricos, o tempo pedagógico, enfim, todos os elementos que configuram a aula merecem análise de forma articulada, porque em cada uma das atividades estão presentes as formas de pensar e de agir do professor.

No entanto, a produção teórica sobre a aula no ensino médio, na perspectiva etnográfica é pouco estudada; os estudos também tendem para o lado das determinações mais gerais. Poucos são os estudos que se voltam para o cotidiano das escolas do ensino médio centrados na análise mais profunda da dinâmica dessas atividades que configuram a peculiaridade de cada escola – o espaço, o tempo, as pessoas, a cultura dessa escola, inserida num contexto mais amplo de nossa sociedade.

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.

Ademais, todas essas pesquisas aqui referidas revelam as conseqüências dos problemas desse nível de ensino, como também têm sugerido formas de mudanças.

É no âmbito dessa problemática, ou melhor, nesse “caudaloso rio”, no qual todos estamos navegando contra uma certa corrente que buscamos afluente importante: a aula, procurado entendê-la além da superfície, mas mergulhando em profundidade para compreendê-la como práxis.

Para tanto, nos apropriamos do conceito de cultura (modos de vida/cotidiano) como elemento constituinte do conhecimento e da formação dos jovens.

Por essa trilha acreditamos nos aproximar da prática pedagógica inovadora no sentido da mudança.

Na verdade, as análises mais amplas no ensino médio revelaram, como vimos, as contradições que perpassam a história desse segmento. No entanto, nesse movimento histórico essas análises são importantes, mas não suficientes diante do quadro em que defrontamos no contexto de crise e transição societal e paradigmática. Esse quadro exige que consideremos também de forma articulada os aspectos externos, mas também os aspectos subjetivos, a fim de mudar a prática pedagógica do professor. Esse é o caminho da inovação.

Acreditamos que a inovação só se efetiva nos liames da prática pedagógica do professor inserida num determinado contexto histórico.

Nesse sentido, as atividades do professor que nas abordagens mais amplas são consideradas complementos, na abordagem etnográfica ganha força e dimensão porque é o ponto de partida para se estudar os modos de conceber e de praticar o ato pedagógico. Em outras palavras é o ponto de partida e de chegada da inovação.

A aula, no nosso entretenimento, representa o lócus por excelência da compreensão da práxis educativa; nela encontramos fatores internos e externos que explicam o ato educativo. Todas as atividades que a compõem são importantes, porque refletem a forma de conceber e de praticar do professor como mediador do conhecimento e dos alunos como sujeitos do ato educativo. Por tais razões, o diário de classe, o plano de aula, a avaliação, a metodologia, os conteúdos teóricos, o tempo pedagógico, enfim, todos os elementos que a configuram merecem análise de forma articulada, porque em cada um estão presentes as formas de pensar e de agir do professor.

No entanto, a produção teórica sobre a aula no ensino médio, na perspectiva etnográfica, é pouco estudada; os estudos também tendem para o lado das determinações mais gerais, isto é, têm dado grande contribuição, no sentido de situar criticamente o ensino médio no contexto da educação e da sociedade, revelar as conseqüências dos seus problemas e sugerir formas de mudanças. Poucos se ocupam com a análise mais profunda da dinâmica do

cotidiano escolar no ensino médio – o espaço, o tempo, as pessoas, a cultura em contexto mais amplo de nossa sociedade.

No âmbito tal problemática, ou melhor, nesse “caudaloso rio”, em que todos estamos navegando contra certa corrente, buscamos afluente importante: a aula, que procuramos entender, como práxis, mergulhando em profundidade. Para tanto, apropriamo-nos do conceito de cultura (modos de vida/cotidiano) como elemento constituinte do conhecimento e da formação dos jovens. Por essa trilha, acreditamos nos aproximar da prática pedagógica inovadora, que só se efetiva nos liames da prática pedagógica do professor inserida num determinado contexto histórico. Nesse sentido, as atividades do professor, que, nas abordagens mais amplas, são consideradas complementos, na abordagem etnográfica, ganham força e dimensão, porque constituem ponto de partida para estudarmos os modos de conceber e de praticar o ato pedagógico.

O Significado da Conclusão

Nesta etapa da conclusão, o significado está associado aos conceitos de **ambiguidade** e de **hibridez**, entendidos como os sentidos, o significado, a perplexidade, o olhar, as análises, a interpretação dos dados, as imagens centrais, os quais nos conduziram a um resultado.

Sabemos que, em etnografia, a hipótese assume um caráter provisório, mas, ao longo da investigação, outras evidências vão sendo incorporadas, criadas, testadas, modificadas e descobertas; assim ela vai surgindo, desvelando-se no momento de aprofundamento por parte do pesquisador, no sentido de este poder validar e concluir o que dizem os dados da pesquisa. Dessa forma quanto aos aspectos inovadores na atual Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, chegamos às seguintes conclusões:

- a referida escola apresentou quadro inovador em nível de política pública – espaço estruturante para ocorrer a inovação pedagógica;
- o conceito **espaço/local** passou a ser entendido não como adorno, mas como uma estrutura física, pedagógica e administrativa que deve ser organizada para oferecer o ensino médio;
- criou estrutura física administrativa adequada e condizente com as especificidades do ensino médio;
- construiu espaços formativos bem organizados com salas de aulas bem iluminadas, conservadas e mobiliário em ótimo estado;

- dispõe de ambiente de lazer e recreação projetado com área verde, bancos e espaço coberto com cadeiras para socialização e estudos;
- o Museu de História Natural, com excelente acervo, representa importante marco histórico e científico, servindo como campo de estudo e pesquisa a entidades públicas e privadas, do Brasil e do Exterior, que trabalham com a conservação do patrimônio artístico nacional. Também é fonte de estudos e pesquisas dos nossos alunos e professores;
- território demarcado que tem características identitárias de como deve ser o ensino médio;
- ali, ressalta-se a importância do espaço escolar: a limpeza, a estética e o prazer;
- a gestão administrativa (equipe multidisciplinar) tem atuado em todos os setores da escola;
- a mencionada escola se tem destacado nos índices de desempenho do estado de Pernambuco (IDEPE) e superado os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) estabelecidos pelo Ministério de Educação para o ano 2021;
- o conceito de **modelo**, quando implantado, denominou-se Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – a primeira experiência em ensino médio no estado de Pernambuco. O modelo de referência mostra que, quando o professor tem condições de trabalho, ele consegue inovar a sua prática pedagógica. Dessa maneira, gerou-se outro conceito, **parceria**, originando, por força do convênio entre o governo de Pernambuco e empresários, um modelo alternativo em educação. Com os resultados obtidos, o centro experimental se transformou em **escola de referência** e vem cumprindo a missão de empresa socioeducacional no plano de implantação de mais 174 escolas integrais e semi-integrais na zona da mata, agreste, sertão e no arquipélago Fernando de Noronha, como política do governo de Pernambuco;
- oferece boas condições de trabalho aos professores, os quais têm dedicação exclusiva, salários diferenciados, estímulo à pesquisa e à capacitação docente. Além do mais, eles recebem, no final do ano, bônus 14º salário pela produtividade anual;
- recuperou-se a memória cultural material e imaterial do antigo Ginásio Pernambucano – estabelecimento de tantas glórias e tradições;
- tem contado com o desempenho de profissionais motivados para com o trabalho pedagógico;
- as atividades extraclasse se articulavam com o projeto pedagógico da escola, mediante metodologia participativa voltada para o **protagonismo juvenil**. Os alunos e professores se reconheciam como participantes ativos no projeto e se afinavam como integrantes na resolução de problemas;

- ali se trabalha com projetos culturais e interdisciplinares por área do conhecimento, e a cultura juvenil é o foco central da proposta pedagógica da escola em tela. Os temas, os conteúdos e o currículo escolar são elaborados pelos alunos, professores, pela coordenação pedagógica e gestão administrativa;
- a proposta pedagógica, que norteia a formação dos jovens, valoriza a cultura juvenil em jornadas ampliadas (regime integral das 07h30min às 17h) com atividades educativas, orientações de estudo por professores, coordenação pedagógica e assistência psicológica e social;
- as salas de aulas são organizadas por disciplinas das áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Outro fato constatado diz respeito à forma de se organizarem tais disciplinas integrantes do currículo escolar. Para cada componente curricular, corresponde uma sala de aula, por exemplo, português, matemática, física, química, biologia, artes, educação física, inglês, espanhol, história, geografia, filosofia, sociologia, tudo isso para melhor se trabalharem as especificidades de cada conteúdo;
- os atores pedagógicos (alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e funcionários em geral) cumprem o horário de funcionamento da escola – **manhã**, das 07h30min às 12h, incluindo o intervalo de 20 minutos para o recreio, e o almoço até às 13h25min; **tarde**, das 13h30min até as 17h. As refeições e os lanches – preparados por empresa terceirizada – são de boa qualidade nutricional;
- a parte diversificada do currículo escolar assume a forma de seminários e ou projetos interdisciplinares. Os temas selecionados pelos alunos e professores são trabalhados nos espaços da escola ou fora dela, como, por exemplo, visitas a empresas, aulas-passeio, visitas a órgãos públicos, incluindo bibliotecas, museus, universidades, porto digital, porto, aeroportos e cidades do estado de Pernambuco. Sua culminância acontece no horário da tarde, quando os recursos materiais e tecnológicos disponíveis são de boa qualidade e alunos e professores atuam como verdadeiros parceiros na organização e orientação das produções teórico-práticas;
- a disciplina tecnologia empresarial socioeducacional (TESE) oferecida a todos os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio incentiva os alunos a propor novas ideias, elaborar um projeto de empreendedorismo, projeto de vida, ou seja, a traçar metas pessoais e investir cada vez mais na sua qualificação profissional. Alunos e professores são parceiros na efetivação da prática pedagógica. A forma de conceber e praticar as aulas bem como as atividades de orientação de estudo para os alunos que apresentam dificuldades de

aprendizagem ou nos projetos culturais e interdisciplinares são focadas numa mesma direção. Esses parceiros criam, recriam, analisam, sintetizam possibilidades de avanço, para que os resultados tenham significados e ressonância na vida de cada um;

- a parte pedagógica é concebida pelos seus atores (alunos e professores) como elemento chave da inovação, porque eles selecionam, criam, recriam, tornam-se parceiros, ensinam e aprendem juntos no cotidiano das práticas educativas. Tais práticas se configuram na escola e fazem parte da vida social e cultural das pessoas;
- alunos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores administrativos entendem a inovação como processo contínuo que envolve reflexão, crítica e consciência de identidade cultural. A cultura é a raiz estruturante da prática pedagógica inovadora. Neste caso, o Ginásio Pernambucano é inovador, porque tem valorizado a cultura dos jovens, a qual envolve reflexão-ação-reflexão, compromisso com a formação dos jovens talentos;
- o conceito de **empreendedorismo** surgiu na proposta pedagógica implantada na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, apoiado pelos consultores empresariais (parceiros) nessa investida, traçando com os alunos um “plano de negócios” e ajudando-os a empreender suas ideias. Em outras palavras, os alunos recebem orientações técnicas de consultoria para montar sua própria empresa ou ingressar no mercado de trabalho.

As contradições em curso

Os resultados também demonstram os aspectos contraditórios:

- o ingresso dos alunos ocorreu por meio de processo seletivo no qual foram consideradas as notas de português e matemática e a proximidade de residência;
- o professor também foi submetido à seleção escrita, complementada pela análise curricular, entrevista e uma formação continuada ministrada por professores mestres e doutores de universidades públicas federais e estaduais e por consultores empresariais privados, alguns dos quais participam da gestão pública;
- a Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano continua excluindo pessoas de oportunidade de acesso ao bem público, o que acarreta a concorrência por vaga na escola pública;
- a cultura deve constituir a base central das diretrizes curriculares pedagógicas das escolas públicas, que precisam de maiores investimentos e políticas públicas igualitárias, de forma

que a qualidade da educação seja verdadeiramente um direito constitucional para todos os cidadãos brasileiros e cada aluno possa escolher a escola de sua preferência, isso em todos os níveis e modalidades de ensino;

- constatamos tratamento diferenciado por parte do governo do estado de Pernambuco, porque as escolas que não são de referência permaneciam engessadas no paradigma tradicional. Percebemos isso durante todo o processo de análise dos dados, quando alunos e professores faziam comparações entre as escolas, dizendo que as mudanças na estrutura pedagógica da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano possibilitaram a criação de paradigma inovador em método, ensino e gestão pedagógica;
- vaidades suplantaram o direito dos alunos e profissionais que lá exerciam suas atividades, quando foram afastados para outro local a fim de dar lugar à gestão privada do espaço público como saída para tornar eficiente um pequeno grupo de alunos selecionados. Não entendemos qualidade da educação, quando existe a negação dos direitos constitucionais da pessoa humana;
- a parceria do governo com os empresários, no caso específico da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, estabeleceu submissão da autonomia da escola;
- a avaliação institucional tem o foco na produtividade do professor, na coordenação pedagógica e na gestão administrativa. Quem não atinge as metas pode ser substituído ou sai do programa de escolas integrais;

Essas contradições é que geraram o caminho das mudanças no Ginásio Pernambucano.

Que questões este trabalho gerou?

- O modelo de referência mostra que, quando o professor tem condições de trabalho, ele consegue inovar a sua prática pedagógica?
- O olhar para o sertão vai conseguir o olhar da referência para as escolas do ensino médio de todo o estado de Pernambuco?
- O que é ser referência? Modelo inovador ou práxis reprodutora do conhecimento?
- Modelo de referência no interior é modelo experimental. É uma imagem como reflexa? Você se espelha e esquece as condições de trabalho? Ou a imagem que você vê é a referência do olhar horizontal do outro?
- Teremos o olhar vertical, quanto às especificidades a serem consideradas como elementos fundantes para o desenvolvimento desse modelo?

- A saída para resolver a problemática do ensino médio é mesmo o setor privado injetar recursos na gestão pública e suplantando a autonomia das escolas-modelo? Isso não fere a nossa *Constituição federal* e o *Estatuto do magistério público*?

Esses questionamentos emergiram no fechamento de nossa tese. Futuramente poderão tornar-se objeto de estudos de outras investigações de cunho etnográficos.

Recomendações de continuidade de estudos

- As concepções sobre educação levam-nos à nova aprendizagem de se permitir mudar para inovar a prática pedagógica tanto nos espaços formativos quanto na sociedade, o que contribui com as transformações do país, melhorando o nível de consciência profissional e pessoal entre professores e alunos.
- Os estudos etnográficos sugerem continuidade e aprofundamento em educação, para podermos fazer intervenções contextualizadas nos diversos segmentos do currículo escolar, no sentido de os jovens e todos os profissionais da educação poderem conviver mais harmonicamente, criando-se novos hábitos para a pesquisa educacional e científica.
- Faz-se necessário que as políticas públicas sinalizem as mudanças na educação, garantam a execução de proposta igualitária para todas as escolas do país, de modo a reduzir as profundas distorções de aprendizagem e a baixa qualidade nacional.
- Ampliar o uso da tecnologia da informação e comunicação na educação como meio facilitador de aprendizagem, de produção de conhecimento e de cultura entre os indivíduos, no sentido de estimular novas reflexões e maior autonomia cidadã.
- Provocar maior abertura do currículo escolar, a fim de inová-lo nos aspectos pedagógico, filosófico, sociológico e antropológico, permitindo melhor reflexão dos jovens, que aprenderão conteúdos significantes para a sua vida.
- As imagens visuais reforçam os resultados, retratam o feixe de relações que se dão no interior das escolas de referência, as quais apoiam e valorizam as ações autônomas dos jovens, ressaltando o protagonismo juvenil e a cultura. Por outro lado, em etnografia a avaliação não se prende somente aos resultados; abrange todo o processo que envolve a aprendizagem de alunos e professores.

Considerando oportunas essas recomendações, somos favoráveis a que os novos estudos contribuam com a formação cultural e passem a fazer parte da formação acadêmica dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ACHUT, L.E.R. **Fotoetnografia**: um estudo de Antropologia Visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

ACYOLI, M. Ministério da Cultura. **Qualificou a situação geral de penúria e total desarticulação dos conselhos de cultura**, 2008, p. 44.

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas** – O espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRADE, R. de. **Fotografia e Antropologia**: olhares fora dentro. São Paulo: Espaço Liberdade, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990/98. In: CANDAU, V. M. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 257-266.

ARAÚJO, A. Professores fora da vida cultural. Isso é um escândalo. **Revista Continente Cultural**. Ano VI, n. 61, jan.-2006, p. 4-7.

ARENDT, H. **La condición humana**. Barcelona: Paidós, 1993.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**. Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro. 2002.

_____. **NBR 6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro. 2002.

_____. **NBR 14724**. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: elaboração: apresentação. Rio de Janeiro. 2005.

_____. **NBR 15287**. Informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro. 2005.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 1963.

_____. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

AZZI, S. Trabalho docente na escola pública capitalista. Painel: formação docente: saber pedagógico e formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 7, **Encontro...** maio UFSC/SC, 1996. 14p.

BARBOZA, M. Educação ganha pacote de incentivos. **Diário de Pernambuco**. Caderno Brasil, p. A 17, 2007.

BECK, M. B. **Coping with ever larger problems, models, and databases**. Water Sci, 1999.

BECK, U. **La sociedad del riesgo global. Amor, violencia, guerra**. Madrid: Siglo, XXI, 2000.

BECKER, H. S. **Outsiders: studies in the sociology of deviance**. New York: The Free Press, 1973.

BARROS, G. **Fotografia: memória e processo criativo**. Disponível em <<http://www.fotoativa.blogger.com.br>>. Acessado em 08.09.2011.

BARROSO FILHO, G. **Memórias escolares do Recife: o ginásio pernambucano nos anos de 1950**. Recife: Livro Rápido, 2008, 246 p.

BERLIN, B. **Ethnobiological classification: principles categorization of plants and animals in traditional societies**. Princeton University Press, Princeton, USA, 1992, 335p.

BISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. São Paulo, In: **Revista Ande**, 1981.

BOLÍVAR, A. Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. In: GONZÁLEZ, M.T; ESCUDERO, J. M. **Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

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

BOTELHO, I.; FIORE, M. “**O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo**”. Disponível em <<http://www.centrodametropole.org.br>>. Acessado em 14.05.2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)**. Sala das Sessões da Assembléia Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em dezesseis de julho de mil novecentos e trinta e quatro.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937)**. Esta Constituição entrará em vigor na sua data e será submetida ao plebiscito nacional na forma regulada em decreto do Presidente da República. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931**. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 10 ago. 2007.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. 1968**. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16º alterado pela Lei nº 9.192, de 1995).

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei nº 7044/82. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, Distrito Federal, 1982.

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

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASÍLIA. **Constituição da República Federativa do Brasil (1967)**. Esta Constituição será promulgada simultaneamente, pelas Mesas das Casas do Congresso Nacional e entrará em vigor no dia 15 de março de 1967. Brasília, 24 de janeiro de 1967, 146º da Independência e 79º da República.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2006

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2008

_____. Ministério da Educação. **A Resolução nº 4**, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 04 de 16 de agosto de 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **Departamento do Ensino de 2º grau** – Leis, Pareceres. Brasília, 1976.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)** em 20 de junho de 2007 pela Lei nº 11.494/2007.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília, 1999.

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

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 06/86** inclui no currículo do 2º grau as disciplinas língua estrangeira e filosofia, 1986.

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

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 438, de 28/05/1998**, institui no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 08, de 06/02/2007**. O art. 1º no uso de suas atribuições estabelece o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no exercício de 2007.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. **Estabelece o processo de contratação de serviços de tecnologia da informação no âmbito da administração pública federal, estadual, fundacional e autárquica.** Instrução Normativa nº 04, de 19 de maio de 2008, Distrito Federal.

_____. Ministério da Educação. **Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB)**, Brasil, 1990.

_____. Ministério de Educação. **Censo escolar**, Brasília, 2010.

_____. Ministério de Educação. **Avaliação do índice de desenvolvimento da educação (IDEB)**, 2007.

_____. **Pesquisa nacional por amostragem de domicílios (PNAD)**, 2008.

BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1924)**. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Livro 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Rio de Janeiro em 22 de abril de 1824.

CAMPOS, E. Governo de Pernambuco. Pacto pela Educação. **Informativo educação nº 08**, p. 03, 2008.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. P. O. **Educação e Inovação**. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/pce6-apc.htm> Acesso em 15/03/ 2005.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**. 3. ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1975, p.114.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1.

CAVALIERI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

COLLIER JUNIOR, J. **Antropologia visual: A Fotografia como Método de Pesquisa**. Tradução de Iara Ferraz e Solange Martins Conceição. São Paulo: EPU/Edusp, 1993.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter-Multicultural, **Educação, Sociedade e Culturas**, (1997) nº 7, p. 7-28.

COSTA, A. **O Ministro Fernando Haddad explica medida provisória, que regulamenta a Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Diário de Pernambuco, Caderno Economia, de 30 de dezembro de 2006.

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

_____. **8 Dicas de voluntariado** - São Paulo: Faça-Parte-Instituto Brasil Voluntário, 2004.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. JM Editora, 1998.

DANILO, C. Secretário de Educação. Assegurar uma política pública de qualidade para as escolas do Estado de Pernambuco. **Informativo Educação** nº 08, p. 03, 2008.

DECRETO-LEI Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)**.

DECRETO-LEI Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)**.

DEMO, P. A. **educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DINIZ, J. Os avanços na educação em Pernambuco. **Diário de Pernambuco**, Caderno Opinião, de 21 março de 2009.

ERICKSON, F. Descrever Etnografia. Traduzido por Carmem Lucia Guimarães de Mattos. In: **Etnografia Descritiva no Sociolinguistics**. Na Internacional Handbook of the Science of Language na ittmr, 2004.

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

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.

_____. **Minidicionário escolar século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 577, 2001.

FEINBERG, R. On the Empirical Importance of the Job Scarech. Theory. **Southern Economic Journal**, 45, 1998.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, p. 614, 1966.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método:** Um modo de entender as culturas (escolares) locais. Funchal: Universidade da Madeira, 2006, 10p.

_____. 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.

_____. **Um novo paradigma (para a escola):** precisa-se. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, (2001) 1, 2. Disponível em: <<http://www.uma.pt/Carlosfino/publicações/7.pdf>>.

_____. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, (2001), vol 14, n. 2, p. 273-291. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicações/11.pdf>>.

_____. **Inovação e Invariante (Cultural).** In: Actas do VII Colóquio Sobre Questões Curriculares, Braga: Universidade do Minho, 2006.

_____. **Inovação Pedagógica:** Significado e campo (de investigação). In: Actas do III Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, Funchal, 2007.

_____. **Pesquisar para mudar (a educação).** In: Actas do V Colóquio sobre Investigação e inovação (em educação) do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Funchal, 2009.

_____. **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.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

_____. **Microfísica do poder.** Tradução: R. Machado. (org.). Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, A M A. **Analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- _____. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam) [La importancia del acto de leer (en tres artículos complementarios)] São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982b.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2003.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **New York: Herder & Herder, 1970** (manuscrito em português de 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Fiori. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 218 p., 1994.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.
- FREITAS, M. E de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** 3. ed. Rio de Janeiro, 2002.
- FREITAS, M. T. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 34. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998, cap. IV, p. 372.
- FRIEDMAN, M. La corriente se revierte. **Revista de Estudios Públicos**. Chile, 1980.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FUENTES, C. **El espejo enterrado**. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 1011.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (eds.). **Teacher development and educational change**. The Falmer Pre, 1992.

FURTADO, C. O modelo Brasileiro. **Argumento**. 3:25-36, janeiro, 1974.

GALEANO, E. **Educação**. As veias abertas da América Latina. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, São Paulo

GEERTZ, C. (1995/1996). **Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y um antropólogo**. Barcelona: Paidós.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Volver a leer la educación desde la ciudadanía**. En MARTÍNEZ, 2003.

_____. **Lá pedagogia por objetivos: obsesión por La experiênciã**. Madrid: Morata, 1985.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, E. T. T. (Eds.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. (93-124). São Paulo: Cortez, 1995

GONZALEZ, M., T.; ESCUDERO, J. M. **Innovación Educativa: Teorías y Processos de desarrollo**. Humanitas, Barcelona: 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUATTARI, F. **Cartografias esquizoanalíticas**. Buenos Aires: Bordes Manantial, 2000.

HAMMOUTI, N. E. Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional. **Revista Européia de Etnografia da Educação**. Conselho Editorial, 3, Índice n. 24, Editorial n.5. 2002. (p.09-19) Disponível em: <<http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE2.pdf>>. Acesso em 17 out. 2008.

HABERMAS, J. The European Nation State: On the Past And Future of Sovereignty and Citizenship. **Public Culture**, vol. 10, nº 2, 1998, p. 397-416.

HADDAD, F. Ministro da Educação. **Anuncia ações do lançamento do Programa de Desenvolvimento da educação (PDE) e, dados do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA)**, 2007.

HARGREAVES, A. **Curriculum and assessment reform**. Open University Press. Milton Keynes, 1998.

HERNÁNDEZ, F. et al . **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradição Ernani Rosa. Apud González e Escudero (1987)

_____. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.

AUTOR. **Humanidades:** a modernidade em questão. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

IANNI, O. **Colapso do populismo no Brasil.** 2. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1971.

JOSÉ, M. C. A cultura padece de desimportância política. Nunca houve planejamento ou política cultural no país, **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

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

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

_____. **Ensino técnico e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions.** Chicago: University of Chicago Press, 1962.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2001.

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

LOURAU, R. **Une introduction à l'analyse institutionnelle,** 2. ed. Paris: Economica, 1998.

LAPASSADE, G. **L'ethnociologie.** Paris; Méridiens Klincksieck, 1991.

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

LARAIA, R. B. **Cultura:** um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, LEIBNIZ apud Laraia, 1986. Cultura: Um conceito antropológico. Disponível em <<http://www.grupoescolar.com/materia/cultura:umconceitoantropológicohtml>>. Acessado em 29/05/2009. Locais. Funchal: Universidade da Madeira, 2006. 10p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCARELI, E. Teoria e prática como inovação em docência, investigação y atualização pedagógica. **Cadernos de Investigación 10**. Buenos Aires: 1994.

MAFFESOLI, M. **No Fundo das Aparências**. PeSociety e editado originalmente por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dtrópolis. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, G N de. **A escola do futuro**. São Paulo, Texto de palestra, USP, 2002.

MENEZES, E T de; SANTOS, T H. dos. **Reforma Francisco Campos** (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372>, visitado em 7/9/2011.

MINAS GERAIS. **Tribunal de Contas do Estado**. Dispõe sobre contas anuais prestadas pelos dirigentes das empresas públicas. Acessado <http://www.tce.mg.gov.br/IMG/Legislação/legiscont/Instrução%20Normativas/IN_2008/IN_11.08_1.pdf>

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

MONTARROYOS, M. Um acaso que virou um caso, que virou uma causa. Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), **Relatório de Gestão**, Secretaria de Educação e Cultura do Estado de PE, Recife, 2006.

MONTENEGRO, O. **Memórias do Ginásio Pernambucano**. Recife: Imprensa Oficial, 1943.

MOTA, A. Pacote de ações do Programa de Modernização da Gestão Pública da Educação de Pernambuco. **Diário de Pernambuco**; Caderno C4, 2007.

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.

NASCIMENTO JUNIOR, L. G. do. O que é o que é? **Compositor e intérprete:** Gonzaguinha. Gravadora Emi-Odeon. São Paulo, 1982: 1 CD. Faixa 12.

NOVAES, A. **Proposta Pedagógica para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo: v. 01, 2001, p.179.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky,** em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Criatividade e processo de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

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

PAPERT, S. **Constructionism. A new opportunity for science rducation** – A Proposal for the National Science Fundation Cambrige – Massachussets: MT Média Laboratory, 1986.

_____. **Mindstorms – children compaters and Powerful Ideas.** New York: Basic Books, Inc., 1980.

PAPERT, S. **The Cildren’s machine:** Rethinking scools in the age of computer. New York: Basic Books, 1993.

PERNAMBUCO. **Governo do Estado Lei nº 12.588, de 21 de março de 2004,** Recife, PE.

_____. **Governo do Estado Lei nº 12.965, de 26 de dezembro de 2005** – Recife, PE.

_____. **Governo do Estado. Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE),** 2009

_____. **Governo do Estado. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Lei nº 12.280/2002. Estabelece normas educacionais para toda a rede de ensino.** Diário Oficial de 05 de agosto de 2011, Recife: PE.

_____. **Governo do Estado. Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE),** 2003

_____. **Projetos de gestão democrática nas escolas públicas.** Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2003.

_____. Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004. **Cria o programa e desenvolvimento dos centros de ensino experimental, vinculado à Secretaria de Educação.**

_____. Secretaria de Educação. Decreto Estadual nº 30.362 de 17 de abril de 2007. **Regulamenta quadro de cargos comissionados e funções gratificadas da Secretaria de Educação, 2007.**

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Colônia Ed. Brasiliense, 1992.

PROCENTRO (2004/2005). Secretaria de Educação e Cultura – Governo de Pernambuco. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. Recife, 30 p.

PROCENTRO (2005). **Jovens em ação durante atividade do projeto de transição escola carreira**. ADE. Secretaria de Educação e Cultura – Governo de Pernambuco. Fonte: <http://www.flickr.com/photos/icebrasil>.

PROCENTRO (2006). **Secretaria de Educação e Cultura – Governo de Pernambuco**. Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. Recife, 4-32.

QUEIROZ, J. E. Pacto entre governo e os profissionais da educação. **Informativo Educação** nº 08, p. 03, 2008.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M, L.S; WARDE, M. J. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter, E (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectiva**. 3. Ed. Campinas: Autores associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SABIRÓN, F. Estrutura de um proyecto de investigación em Etnografia de La Educación (I). **Revista Européia de Etnografia da Educação**. 1. p. 27-42, 2001.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Brasil: 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou Utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

_____. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. **Tempo Social**, 1999, 5, 1-2, 31-52.

_____. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2007, p. 357.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

_____. Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário. In: _____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v.120) p. 3951.

_____. 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>.

_____. **Pela mão de Alice: O Social e o Político na pós-modernidade**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1994.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço técnica e tempo razão e emoção**. São Paulo Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Editora Record, 2000.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. **Informativo Educação**. Ano I, n.8, junho, 2008.

_____. **Projeto integrado escola e cultura**. Informativo da Educação, número 6, 2005.

SILVA, T. T. **Teorias do currículo. Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Edições Asa, 2000.

_____. **Educação:** textos de intervenção. Funchal: O Liberal. Portugal, 2004.

_____. A etnografia a serviço do currículo. In: Actas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares) **Globalização e (des)igualdades:** os desafios curriculares. Braga: Universidade do Minho. 2007. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicações/Etnografiacurriculo.pdf>>.

SOUSA, J. M.; FINO, C. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In: B. D. SILVA.; L. S. ALMEIDA (Orgs.). **Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.** Vol. I. (p. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2001. Disponível em: <<http://www.uma.pt/jesussousa/Publicações/23pdf>>.

SOUSA, J. M. **A etnografia a serviço do currículo.** Funchal: Portugal, 2006.

SOUSA, M. J.; FINO, C. N. **As tic redesenhando as fronteiras do currículo.** *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, n. 8, v.10, Ano 7, 2003.

SÃO PAULO. **Programa de desenvolvimento do Projeto Pedagógico das escolas.** Secretaria de Educação de São Paulo, 2006.

TAVEIRA, A. S. N. A Sala de aula – O lugar da vida? In: REGIS DE MORAIS (Org). **Sala de aula. Que espaço é esse?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1988. Technol. 39 (4), 1–11.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

TOFFLER, A. **Choque do futuro.** Lisboa: Livros do Brasil. v.1, 1970.

_____. **El shock del futuro.** México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, J. **Fixa metas para o repasse de verbas do fundo de desenvolvimento da educação básica.** Brasília: Censo Escolar, 2006.

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

VAINSENER, S. A. Suape - Porto e Complexo Industrial. Pesquisa Escolar On-Line. **Fundação Joaquim Nabuco, Recife.** Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 6 ago. 2009.

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.

_____. A ciência como vocação. *In*: WEBER, Max: **Ciência e política**: duas vocações, São Paulo: Cultrix, 1993. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/44897/1/MODERNIDADEDESENCANTAMENTO-DO-MUNDO-MIDIA-E-PODER/pagina1.html#ixzz1ORC4HqgQ>>.

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

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

XAVIER, M. E. S. P. **História da Educação – A escola no Brasil**. São Paulo: Editora FTB, 1994. 304 p.

APÊNDICES

Índice do conteúdo do CD-ROM

Dissertação da tese de Doutorado - versão eletrônica em formato word

Apêndice 01 – Questionário dos Professores

Apêndice 02 – Questionário dos Alunos

Apêndice 03 – Entrevista com o aluno Anderson Presidente do Grupo JAP

Apêndice 04 – Entrevista Wenderson Lima – presidente da miniempresa Clube do Jornal

Apêndice 05 – Entrevista João Soares Diretor de Políticas Sociais do SINTEPE

Apêndice 06 – Entrevista Profª Neuza Pontes Coordenadora Pedagógica

Apêndice 07 – Entrevista Profª Irene Pedrosa (Educação Física)

Apêndice 08 – Entrevista Profª Mônica (Filosofia)

Apêndice 09 – Entrevista Thereza Barreto Gestora Administrativa

Apêndice 10 – Esquema lógico de preparação das entrevistas

Apêndice 11 – Dados coleta de campo

Apêndice 12 – Fotografias da escola, turma e eventos

ANEXOS

Índice do conteúdo do CD-ROM

Anexo 01 – Lei nº 12.588, de 21 de maio de 2004

Anexo 02 – Relatório PROCENTRO, 2006

Anexo 03 – Resolução nº 01, de 03/02/2005 e, Resolução nº 04 de 16/08/2006 do Conselho Nacional de Educação.