

ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: SOBRE A POTÊNCIA E OS DESAFIOS DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

Roberta Aparecida Uceda¹
Viviane Klaus²

Resumo: Neste artigo, apresentamos alguns dos resultados de uma pesquisa que foi realizada com jovens do Ensino Médio (EM) de uma instituição privada localizada no Estado do Paraná. O estudo procurou compreender de que modo os jovens se relacionam com o conhecimento e com os processos de ensino e de aprendizagem no contexto contemporâneo. Para tal, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário e realização de grupo focal. Os principais achados da pesquisa apresentados neste artigo foram organizados a partir de duas temáticas: i) relações e percepções dos estudantes de EM sobre a escola; e ii) como os jovens de EM aprendem no contexto atual (isto é, como se desenvolvem as relações de ensino e de aprendizagem).

Palavras-chave: Escola; Juventude; Ensino Médio; Contemporaneidade

HIGH SCHOOL STUDENTS AND SCHOLARIZATION PROCESSES: ON SCHOOL'S POWER AND CHALLENGES IN CONTEMPORANEITY

Abstract: In this paper, we present some of the results of a research that was conducted with high school young students from a private institution located in the state of Paraná. The study sought to understand how these students relate to knowledge and to teaching and learning processes in their contemporary context. To this end, the following methodological procedures were adopted: questionnaire application and focal group discussions. The main findings of this research which are described in this paper were organized in two themes: i) high school students' relations and perceptions about their school; and ii) the ways by which these students learn in the contemporary context (in other words, how teaching and learning relations are developed).

Keywords: School; Youth; High School; Contemporaneity

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (robertauceda@gmail.com)

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (VIVIKLAUS@unisinos.br)

INTRODUÇÃO

Muito tem sido dito sobre a escola e sobre sua ineficácia frente aos novos modos de ser e de viver a juventude na contemporaneidade. Em várias notícias veiculadas na mídia em geral, a escola parece sempre ineficaz, ultrapassada, aquém dos desafios do seu tempo, pouco “inovadora” e defasada – principalmente no tocante às tecnologias.

Nesse contexto, as soluções para a suposta crise educacional são colocadas em circulação por diferentes atores – referimo-nos aos diferentes “parceiros” da educação na contemporaneidade, pertencentes a empresas, Terceiro Setor, Sistema S – que falam sobre os desafios do nosso tempo, o tipo de sujeito a ser formado, a necessária flexibilidade no mercado de trabalho contemporâneo, as competências que os jovens devem desenvolver no século XXI, entre outras questões. Segundo tais vozes, a fluidez, a mobilidade, a competitividade, a superficialidade, o apelo ao novo e a instantaneidade são assumidos como “naturais” e como essencialmente constitutivos das novas gerações. Tais atores ganham cada vez mais força na sociedade atual, pois, como nos diz Ball (2014, p. 23), assistimos a um papel “cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em ‘rede’” (BALL, 2014, p. 23).

O movimento de adequação da escola ao “mundo contemporâneo” – pré-definido e pouco problematizado no bojo das soluções apresentadas – cria alguns problemas em relação ao principal desafio da escola, que é criar igualdade “[...] na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36). Tal suspensão vai na contramão da produtividade propagada em muitos dos discursos³ reformistas que dizem que faltam às escolas e aos professores “[...] um olhar para a *eficácia* (atingir a meta), a *eficiência* (atingir o objetivo de forma mais rápida e com baixo custo) e o *desempenho* (alcançar cada vez mais com cada vez menos)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 18, grifo nosso). A agenda da reforma relaciona-se “com mercados, com gestão,

³ Neste artigo, entendemos os discursos enquanto práticas que constituem os objetos dos quais falam. Silva (1995, p. 249), ao referir-se a Foucault, diz que “Foucault destaca o papel de efeitos de verdade realizado pela linguagem e pelo discurso. Nessa perspectiva, é que o sujeito e a subjetividade são também efeitos de operações discursivas e não essências que preexistam à sua constituição na e pela linguagem [...]”.

com performatividade, com mudanças na natureza do Estado no discurso político” (BALL, 2002, p. 5). Assim, a empregabilidade e a otimização do desempenho individual ganham tal força que parece que cabe à escola satisfazer as necessidades das crianças e jovens do século XXI.

No entanto, esquece-se que a instituição escolar segue desempenhando um papel importante de introdução das crianças e jovens no mundo e que ela “[...] não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo” (ARENDDT, 2013, p. 238). A criança nasce em mundo que já existia antes dela e, do mesmo modo em que

[...] requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo [...] também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDDT, 2013, p. 235).

Partimos do entendimento de tradição e inovação de Corazza (2005, p. 12) quando a autora diz que “Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós.” Levando em conta tais aspectos, redimensionar o *novo* no contexto do *velho* possibilita pensar a educação escolar em termos das suas continuidades, descontinuidades e rupturas, bem como desnaturalizar alguns discursos sobre os jovens contemporâneos e o que eles esperam da educação.

Desse modo, no presente artigo apresentamos e discutimos alguns dos resultados de uma pesquisa que foi realizada com jovens do Ensino Médio (EM), com idade entre 15 e 18 anos, de uma instituição privada de Educação Básica, localizada no Estado do Paraná. O estudo⁴ procurou compreender de que modo tais jovens se relacionam com o conhecimento e com os processos de ensino e de aprendizagem⁵ no contexto contemporâneo, que pressupõe novas relações espaço/temporais. Para tal, foram usados alguns referenciais

⁴ Para maiores detalhes, sugere-se a leitura de Uceda (2018).

⁵ Muitas das agendas educacionais contemporâneas abordam os desconpassos existentes entre a escola e as supostas “necessidades” de crianças e jovens do século XXI. O estudo realizado por Uceda (2018) desnaturaliza algumas dessas visões a partir da escuta dos jovens de Ensino Médio sobre a escola e as relações com o conhecimento propiciadas no cotidiano escolar.



teóricos, dentre eles, Dayrell (2007), Fischer (2012), Prates (2014) e Sousa (2014), que discutem a juventude na contemporaneidade, considerando as contribuições significativas de Bauman (2001) para compreender a mudança de ênfase da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida. Segundo Dayrell,

A juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contexto históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere (DAYRELL, 2007 p. 4).

A pesquisa empírica se deu por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas que foi respondido por 158 estudantes (por meio do anonimato) das três séries do Ensino Médio. Posteriormente, doze alunos (quatro de cada série) constituíram um grupo focal que teve como principal objetivo aprofundar a discussão dos resultados dos questionários. As discussões foram organizadas a partir de três temáticas: i) relações e percepções dos estudantes de EM sobre a escola; ii) como os jovens de EM aprendem no contexto atual: aulas, métodos e abordagens (isto é, como se desenvolvem as relações de ensino e de aprendizagem); e iii) como se dá o uso do tempo pelos jovens de EM e que relações eles estabelecem entre as tecnologias digitais e a aprendizagem.

Neste artigo, interessa-nos discutir alguns dos resultados obtidos na primeira e na segunda temáticas, de modo a compreender o que os jovens participantes da pesquisa têm a dizer sobre a escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem, questões que se inter-relacionam. De modo geral, a pesquisa possibilitou um processo de escuta dos jovens e a decorrente desnaturalização e problematização das suas percepções sobre a escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade.

O artigo foi organizado em três seções. Na primeira, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa; na segunda, apresentamos alguns dos principais achados da investigação no recorte das duas temáticas já mencionadas; e, na terceira e última, apresentamos as considerações finais.

SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa partiu de uma insatisfação com o já-sabido e de uma dúvida tanto de ordem intelectual quanto de ordem pedagógica (CORAZZA, 2002). Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “[...] os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas” (CORAZZA, 2002, p. 113).

A pesquisa foi realizada com 158 jovens do Ensino Médio de uma escola privada do estado do Paraná que tem como proposta pedagógica a concepção de formação integral, ou seja, trata-se de uma concepção de ensino e de aprendizagem que compreende diferentes dimensões formativas – pressupõe a articulação entre o conhecimento científico, a cultura, a tecnologia e o trabalho. Os dados coletados a partir do questionário foram aprofundados em cinco encontros do grupo focal, composto por doze jovens (quatro estudantes de cada uma das três séries do EM).

O questionário, que foi aplicado nas três séries do EM do Colégio, oportunizou um primeiro mapeamento sobre como os jovens se relacionam com o conhecimento e com a aprendizagem, trazendo pistas e informações que pudessem ser aprofundadas e ampliadas por meio do grupo focal. Ele foi composto por 17 questões, sendo 9 fechadas e 8 abertas (descritivas). As respostas foram registradas por meio da ferramenta *online* Google Docs, o que possibilitou a manipulação um volume maior de dados e favoreceu as análises e tabulações das informações coletadas.

Das 9 questões fechadas, 6 delas versaram sobre as percepções dos estudantes em relação à escola; sobre a importância da instituição escolar hoje e os principais problemas que ela apresenta (visão que transcende o lócus da pesquisa propriamente dito); sobre os formatos das aulas nas quais consideram que mais aprendem e sobre os usos das mídias digitais na escola e fora dela (trata-se de duas questões que não serão abordadas no presente artigo, conforme já explicitado). As 8 questões abertas versaram sobre a organização dos tempos e espaços para estudo. Mais especificamente, priorizamos aquelas diretamente relacionadas ao ambiente escolar: de que forma você aprende melhor? Em que lugares ou situações?; Que métodos de ensino têm sido eficazes para o seu processo de aprender na escola?; Que métodos utiliza para estudar fora do ambiente escolar? Esses métodos usados na escola e fora dela se complementam ou se relacionam? De que maneira?

As nove questões de múltipla escolha continham cinco alternativas e mais um campo intitulado “outros”, em que os estudantes podiam indicar duas ou mais alternativas, nos casos em que concordassem com mais de uma proposição. Alguns respondentes usaram esse campo para escrever outras possibilidades diferentes das colocadas nas cinco alternativas, que são categorizadas como “outros” nos gráficos relacionados a cada questão. Observamos que, nos gráficos apresentados, os percentuais indicados em cada alternativa já contemplam os indicativos desse campo, além das respostas que assinalaram somente uma alternativa.

Conforme mencionado anteriormente, os dados dos 158 questionários foram agrupados, tabulados e compuseram três grandes temáticas que foram discutidas pelo grupo focal, o qual foi composto por 12 estudantes das três séries do Ensino Médio (quatro de cada uma delas) e teve como principal objetivo aprofundar a discussão sobre a temática central da investigação. Importante considerar que a busca pelo critério de heterogeneidade na constituição do grupo focal visou a contemplar variações nas formas de os estudantes se relacionarem com a escola, com seus métodos e formas de aprender, além da série em que se encontram – o que foi possível a partir do apoio da equipe diretiva e dos professores da instituição. Portanto, os dados obtidos refletem essa diversidade, principalmente quanto à relação estabelecida entre os estudantes e a escola, e evidenciam semelhanças no tocante à referência ao papel do professor na condução das aulas e ao estabelecimento de vínculos como fatores determinantes em seu processo de aprendizagem e de motivação para tal, de modo que são consideradas secundárias as estratégias metodológicas utilizadas.

Os estudantes que participaram do grupo focal optaram por codinomes, que foram usados nas identificações de suas falas ao longo dos encontros realizados, preservando o anonimato de sua identidade. Os seguintes procedimentos éticos foram adotados durante a investigação: consentimento e autorização da instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada; reunião com os estudantes para explicar os objetivos da pesquisa e convidá-los a participar (tanto na etapa do questionário quanto na etapa do grupo focal); e solicitação de autorização dos responsáveis pelos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, com esclarecimento prévio sobre o foco e os objetivos do estudo.

Como enfatiza Dal’Igna (2014), a grande riqueza dos grupos focais está na produção de informações sobre tópicos específicos a partir do diálogo entre os participantes de um mesmo grupo, estimulando ideias consensuais e contrárias,

permitindo a análise de diálogos - e não de falas isoladas. No contexto desta investigação, foram realizados cinco encontros do grupo focal no período de abril a junho de 2018, com duração de uma hora e meia a duas horas cada um. O ambiente revelou-se agradável e acolhedor, com um clima informal, que motivou a conversa entre os participantes. Cada encontro seguiu um roteiro previamente elaborado, contemplando as temáticas escolhidas para serem abordadas na pesquisa. A escolha dos materiais e técnicas para os encontros levou em consideração o uso de múltiplas linguagens e tecnologias, buscando dialogar com as características já identificadas a partir dos dados coletados no questionário. Posteriormente, procedeu-se à transcrição na íntegra das gravações dos encontros.

As discussões realizadas no grupo focal foram organizadas a partir de três temáticas: i) relações e percepções dos estudantes de EM sobre a escola; ii) como os jovens de EM aprendem no contexto atual: aulas, métodos e abordagens (isto é, como se desenvolvem as relações de ensino e de aprendizagem); e iii) como se dá o uso do tempo pelos jovens de EM e que relações eles estabelecem entre as tecnologias digitais e a aprendizagem.

No presente artigo, apresentamos os resultados de algumas questões que foram debatidas na primeira e na segunda temáticas, de modo a compreender o que os jovens participantes da pesquisa têm a dizer sobre a escola e sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no cotidiano escolar.

O QUE OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO TÊM A DIZER SOBRE A ESCOLA E SOBRE AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados referentes às temáticas selecionadas para este artigo.

O 1º encontro do grupo focal buscou iniciar o aprofundamento da primeira temática - a relação e as percepções dos estudantes de EM sobre a escola -, utilizando como recurso disparador a ferramenta Mentimeter⁶, por meio de duas ações. A primeira provocação se deu por meio da solicitação de

⁶ Disponível em: <www.menti.com>.

que os estudantes escrevessem (acessando o Mentimeter) três palavras que expressassem o significado de escola para eles. Por meio do celular, eles puderam acessar o site e digitar três palavras, que foram projetadas para todos à medida que cada um as escrevia, compondo a figura abaixo:



Figura 1 – Palavras-chave sistematizadas com auxílio do Mentimeter.

Amizade, convivência, relação e união são algumas das palavras em destaque, evidenciando o espaço escolar enquanto lócus fundamental para o estabelecimento de relações entre os estudantes e com os professores, propiciando a oportunidade de se conhecerem e construírem vínculos significativos de amizade e respeito ao outro e à diversidade. Indicaram o amadurecimento, a construção de autonomia e a responsabilidade, além da dedicação, do esforço e do comprometimento que ela gera, como aspectos muito relevantes na formação realizada pelo colégio:

É aqui que a gente aprende a se relacionar, então, a gente vai ter amizades, mas a gente também vai aprender a conviver com pessoas que, enfim, a gente não se dá bem. Acho que na vida é assim, vamos ter que conviver com pessoas que às vezes a gente não se dá bem. É um aprendizado tanto acadêmico quanto pessoal. (Estudante codinome Arraia)

A palavra aprendizado às vezes remete muito a aprender coisas dentro da sala de aula, mas a gente também aprende a ser seres

humanos melhores, aprende a convivência, aprende várias coisas, como a base humana de formação que a gente precisa para a vida inteira [...]. (Estudante codinome Peixe Lua)

Mais do que isso, a gente passa a maioria da nossa adolescência e infância no colégio, então, ali que a gente vai descobrir com quem gosta de se relacionar. Acho que isso tem muito a ver com a maturidade, mas no final desse processo, principalmente agora no terceiro ano, você percebe toda evolução que se teve [...]. (Estudante codinome Arraia)

Nesse sentido, a potência do espaço escolar pode ser redimensionada na contemporaneidade, a partir das afirmações de que “[...] talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 68) e de que “[...] os espaços escolares surgem como o espaço *par excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada” (p. 69). Igualdade, aqui, é compreendida pelos autores como ponto de partida.

Muitos dos discursos contemporâneos sobre os fracassos da instituição escolar desconsideram tais questões, bem como a potência das escolas nas relações de ensino e de aprendizagem. Retornando à análise da Figura 1, constituída com as palavras expressas pelos estudantes a respeito da escola, destacou-se a palavra aprendizado como central, assumindo tamanho maior na figura projetada – aspecto que evidencia a forte relação entre o conhecimento específico de cada ciência e o processo de formação global da pessoa. Há, no entanto, a possibilidade de conhecer e perceber identificações com as várias áreas do conhecimento, por mais que os estudantes reforçassem a necessidade de a escola dar mais sentido aos assuntos estudados, por meio de relações entre os conteúdos e o dia a dia:

É uma realidade! A gente vai ter que aprender tudo isso e não necessariamente faça diferença na nossa vida, mas acho que o principal é o conteúdo [...] Por exemplo, Física, que é basicamente fenômenos naturais, ou Geografia... tudo se relaciona, mas acho que o que acontece frequentemente é que a gente se prende muito a fórmulas, decorar o volume e esquece porque a gente está calculando, que é a razão de tudo! Só que é tanto conteúdo que a gente se perde. (Estudante codinome Arraia)

Na fala de Arraia, é destacada a importância do conteúdo no cotidiano escolar em suas relações com a vida propriamente dita. O excerto indica tanto

potencialidades quanto excessos da escola, como é o caso, por exemplo, dos conteúdos curriculares que aparecerão mais adiante relacionados com a aprovação nos vestibulares e nos exames de larga escala. Importa pontuar que a aprendizagem apareceu na fala dos estudantes fortemente associada aos processos de ensino desenvolvidos no colégio – ou seja, ao contrário do que muitos discursos reformistas preconizam, o papel dos professores não foi esvaziado pelos estudantes.

Nesse sentido, o lugar dos docentes no processo de construção dos conhecimentos, a importância do ensino e dos mestres, bem como a mescla entre tradição e inovação, ficaram evidentes na fala dos alunos. Tais aspectos nos remetem a uma das reflexões realizadas por Arendt (2013) sobre a crise da educação em sua relação com o ensino e com a matéria a ser ensinada. Nas palavras da autora,

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular (ARENDRT, 2013, p. 231).

A noção de aprendizagem – compreendida no contexto da pesquisa como diretamente associada aos processos de ensino e à matéria ensinada –, que foi central na dinâmica do primeiro encontro, pôde ser aprofundada a partir das discussões do segundo encontro do grupo focal, que já partiu dos dados coletados nos questionários. A temática “como o jovem de EM aprende no contexto atual: aulas, métodos e abordagens – relação ensino e aprendizagem” foi debatida a partir das seguintes perguntas do questionário: n.º 4 (“em que tipos de aulas você mais aprende?”); n.º 5 (“que tipo de aula mais o motiva a manter-se atento e querer aprender mais?”); n.º 10 (“de que forma você aprende melhor? Em que lugares ou situações?”); n.º 11 (“como você organiza o seu tempo para estudar?”); n.º 15 (“que métodos de ensino têm sido eficazes para o seu processo de aprender na escola?”); n.º 16 (“que métodos utiliza para estudar fora do ambiente escolar?”); e n.º 17 (“esses métodos usados na escola e fora dela se complementam ou se relacionam? De que maneira?”). Priorizamos aqui os resultados das questões que envolvem diretamente a relação com o estudo na escola.

Os dados referentes às questões analisadas nesse encontro são explicitados no Gráfico 1. No que concerne à questão n.º 4 do questionário, que indagava em que tipos de aulas os estudantes mais aprendem, foram indicadas as seguintes respostas: 35,2% mencionaram a aula expositiva dialogada (alternativa A); 26,6%, a realização de roteiros e esquemas explicativos com orientação do professor (alternativa C); 18,6%, os trabalhos em grupo e a resolução de exercícios em duplas com ajuda de monitores (alternativa B); e 19,6%, as aulas experimentais, os debates e as apresentações orais (alternativas D e E), além de outras opções não relacionadas nas alternativas propostas.

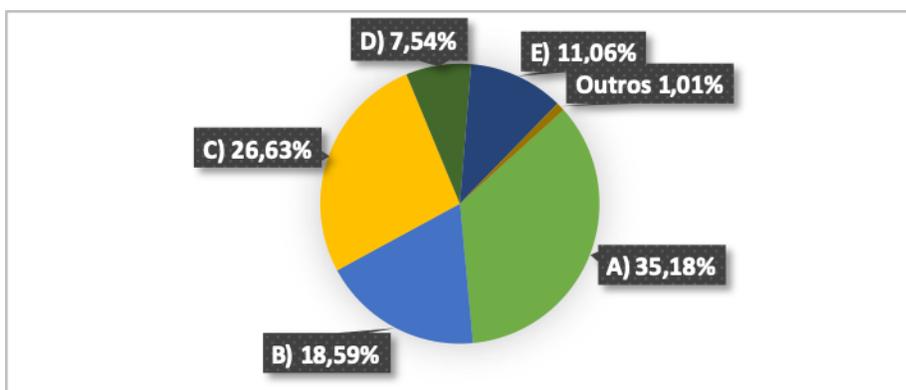


Gráfico 1 - Questão 4.

A questão n.º 5 se aproxima da anterior, mas foca no aspecto da motivação e da atenção às aulas. Foi perguntado em que tipo de aula os estudantes são mais motivados a se manter atentos e a querer aprender mais. As respostas foram: 34,5% insistem na aula expositiva dialogada (alternativa A); 25,3% indicam as aulas experimentais, em laboratório, ou aulas de campo (alternativa E); 16%, a realização de roteiros e esquemas explicativos com orientação do professor (alternativa C); 11,9%, os trabalhos em grupo e a resolução de exercícios em duplas (alternativa B); e 10,8%, os debates e apresentações orais (alternativa D). Ou seja, as respostas contemplaram todas as alternativas, indicando diversidade de opiniões em relação aos tipos de aulas mais favoráveis e às diferentes características dos estudantes, tendo apenas 1,5% das respostas buscado outras opções.

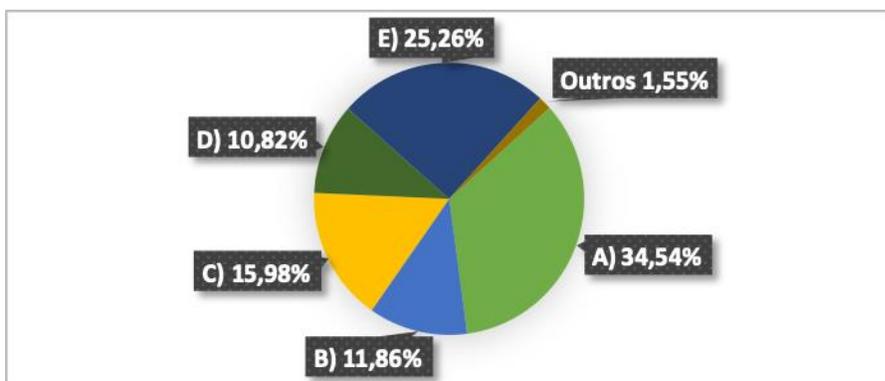


Gráfico 2 - Questão 5.

A discussão sobre essas duas questões evidenciou a defesa dos estudantes em relação às aulas expositivo-dialogadas na sua interface com a atenção que despertam entre os alunos:

Durante a aula expositiva, como eu faço muitas anotações, fica mais fácil para organizar todo meu pensamento em forma de roteiro depois. E quando o professor formula o roteiro, eu imagino que ele já coloque os pontos principais e isso faz com que você delimite todo aquele conteúdo imenso que ele passou, com as partes mais essenciais. (Estudante codinome Peixe Beta)

A gente falou muito da aula expositiva dialogada, porque, pelo menos eu falo que na expositiva dialogada, o professor está sempre exigindo que você tenha uma resposta para ele. Assim, como ela é dialogada, ela exige também que o aluno tenha o retorno quase no mesmo âmbito que o professor tem. A gente falou que a alternativa C (questão n.º 5) também era muito boa porque os roteiros fazem com que a gente perceba se a gente realmente entendeu aquilo que o professor estava falando. Porque é muito fácil o professor falar: entendeu? E você falar: sim! E não é!! (Estudante codinome Peixe Lua)

Assim como ressaltaram a importância dos professores nas relações de ensino e de aprendizagem, os alunos abordaram a importância da atenção em tais processos. Salientamos que o caráter episódico, a relação com o tempo fragmentário, a ênfase na metodologia em sua interface com a motivação – que

são as bases de muitas das reformas educacionais em curso – não foram enfatizadas por eles. Em relação a esse resultado, de acordo com Masschelein e Simons,

Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação – é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça (2015, p. 51).

Os estudantes também discutiram os prós e contras das aulas expositivo-dialogadas, indicando como muito importante a retomada dos conteúdos e a realização de exercícios após a explicação do professor, além da realização de tarefas em casa. Defenderam o uso de roteiros e esquemas explicativos como recursos complementares à aula expositiva, favorecendo a organização do pensamento e contribuindo no aprendizado. Neste caso, a presença do professor foi indicada como muito importante para esclarecer dúvidas e otimizar a realização dos roteiros. Além disso, tais estratégias são defendidas como muito boas para mantê-los atentos e gerar interesse, pois os levam a consultar a matéria, ler, entender e escrever o que entenderam – apesar de isso exigir maior autocontrole e disciplina pessoal para manter o foco e não dispersar:

Eu acho que essa aula do roteiro... Se você não quiser fazer, você não vai fazer. Você vai ficar conversando, você vai se dispersar. Então, você tem que ter muito autocontrole [...] pois se eu tiver que deixar para casa, talvez, mesmo que eu vá correr atrás, não vou entender tão bem. (Estudante codinome Peixe Lua)

Nesse contexto, debates e apresentações orais foram considerados muito interessantes, apesar de muito exigentes em termos de domínio de conteúdo, argumentação e relações com os colegas, demandando respeito às opiniões diversas e atenção à fala do outro. Sobre as apresentações orais, os estudantes ainda apontaram que só aproveita o momento quem está apresentando, pois

precisa se expor e, portanto, tem de dominar o assunto para poder falar. Quanto ao restante da turma, segundo eles, é muito difícil prender sua atenção e levá-los a aprender sobre o conteúdo apresentado:

Porque a gente se obriga a aprender o conteúdo para apresentar para a turma. Acho que é uma boa forma de aprendizado, porque estamos nos envolvendo com um conteúdo para mostrar o que sabemos para a turma e por isso acho que ficam com medo de errar. Então, queremos tirar de letra para apresentar bem para a turma. (Estudante codinome Peixe Dourado)

Os estudantes também consideraram que as aulas experimentais, de laboratório e de campo, muito utilizadas pelas disciplinas de Biologia, Química e Física, favorecem o aprendizado, mas não para qualquer conteúdo: segundo eles, é fundamental a interação do professor no processo antes e depois desses momentos. Argumentaram ainda que as aulas experimentais e de laboratório os obrigam a prestar atenção, pois é preciso fazer algo, “colocar a mão na massa”. Porém, alguns indicaram que tais atividades favorecem mais a manutenção da atenção do que a motivação pelo conteúdo.

Já os exercícios em duplas, com a colaboração de monitores, foram indicados como favoráveis à dispersão, assim como as apresentações orais.

As atividades em duplas e os trabalhos em grupo foram problematizados por muitos, apesar de eles considerarem importante e motivador, por exemplo, pesquisar sobre temáticas diversas – como propõe o trabalho de pesquisa anual⁷ realizado em cada série. Nesse contexto, a questão relacional revela-se como o aspecto mais difícil e desafiador na condução dos trabalhos em grupo feitos pelos estudantes:

Eu acho que a dinâmica também já vem da dupla, um pouco mais desafiadora e também porque trabalho em grupo, às vezes, acaba desgastando, porque se você cair em um grupo que você não gosta ou num grupo em que todo mundo fica quieto, ninguém faz nada? [...] Por isso, acaba contribuindo para a dispersão. E também acaba sendo um problema, pois você faz dupla com uma pessoa e conversa com ela sobre outras coisas. (Estudante codinome Peixe Dourado)

⁷ O Trabalho de Pesquisa diz respeito a uma proposta interdisciplinar, por núcleo de disciplinas que integram a mesma área do conhecimento, propondo temáticas de pesquisa diversificadas. Esse trabalho é anual, realizado em grupos ao longo do ano e em cada série.

Portanto, os alunos reafirmaram suas posições sobre os principais métodos que favorecem sua aprendizagem, evidenciando haver, em seu processo individual, relação entre as estratégias utilizadas na escola e aquelas a que se recorre em casa.

O grupo focal foi subdividido em três, a fim de aprofundar essas respostas. Cada subgrupo se posicionou com argumentos que reforçaram os pontos de vista expressos no questionário, revelando que os estudantes eram favoráveis aos registros no caderno realizados durante as aulas, bem como à resolução de exercícios, além de expressarem grande defesa e ênfase às videoaulas.

Sobre os lugares ou situações em que os estudantes aprendem melhor, o grupo focal referenciou a questão n.º 10 (do tipo aberta), havendo predomínio da opção dos respondentes por lugares silenciosos e situações que diminuam a dispersão no favorecimento de sua aprendizagem. Além disso, as videoaulas apareceram como recurso utilizado por vários jovens na busca por esclarecimento de dúvidas, ou quando não compreendem a explicação do professor. Nesse momento, eles voltaram a falar sobre as aulas dinâmicas como a principal alternativa para favorecer sua aprendizagem, pois consideram ainda que é em sala de aula onde mais aprendem. Definiram como aula dinâmica aquela que não é monótona, no ponto de vista deles, em que o tom de voz do professor se alterna e ele consegue prender a atenção dos estudantes de um jeito mais descontraído e, ao mesmo tempo, didático. Assim, a fala do professor e a relação que ele revela ter com o conteúdo abordado faz com que os jovens se interessem. Da mesma forma, a alternância de estratégias metodológicas atrai sua atenção e interesse, bem como situações em que precisam conversar entre si sobre o assunto estudado – fator que os tira da passividade. Além disso, eles mencionaram a mudança de ambiente como aspecto que alivia a pressão e pode favorecer o seu interesse.

Opções de aulas diferentes, em que os estudantes se tornam mais ativos no processo de aprendizagem, tendem a motivá-los; mas a principal característica que surge nessa análise é o vínculo que professor e estudantes conseguem estabelecer por meio do conteúdo trabalhado. Nessa perspectiva, o meio se revela secundário, aspecto evidenciado pelas referências positivas tanto às aulas expositivas quanto à realização de roteiros e atividades em grupos.

Observamos que a característica relativa à dinamicidade de uma aula foi alvo de diversos pontos de vista e posicionamentos:

[...] Tem um professor que é superdinâmico, ele anda pela sala, ele faz com que você acompanhe o raciocínio dele; o outro entrava na sala e pesava, todo mundo ficava em silêncio que parecia que sufocava e isso faz com que você preste atenção meio forçado. Então, a dinamicidade depende muito mais do que o ambiente em que você está; depende muito da relação [...]. (Estudante codinome Peixe Lua)

[...] Mas, eu acho que dinâmica é muito mais você pegar o conteúdo e fazer um debate com toda turma sobre o conteúdo. Igual em Matemática que ele costuma envolver todo mundo na aula dele, acho que dinâmica é isso. (Estudante codinome Manjuba)

Também tem a aula de outro professor, que mesmo que eu não concorde muito com ele às vezes, eu acho o jeito dele muito bom, porque ele explica a matéria, depois ele faz um debate e a turma debate entre si [...]. (Estudante codinome Tilápia)

A gente estava vendo a questão do núcleo de Humanas, as duas professoras de História trouxeram dois textos. Enquanto uma trabalhou o texto de neoliberalismo, em uma aula expositiva mais dialogada, que também foi interessante porque o tema é interessante, a outra fez um debate sobre terceirização. Então, ao mesmo tempo que ela explicava, tinha esses dois lados: quem era a favor e quem era contra e isso fazia você querer escutar o que os outros estavam falando para você poder concordar ou discordar. (Estudante codinome Peixe Beta)

A noção de “dinamicidade” e de “reinvenção da escola contemporânea” pode ser problematizada a partir da fala dos alunos. Eles apresentaram várias questões que desnaturalizam alguns dos imperativos do nosso tempo sobre os jovens e a juventude na relação que estabelecem com o conhecimento e com a aula. Nesse sentido, a importância do silêncio e da disciplina em alguns momentos, a complexidade da dinamicidade – que pode ser evidenciada em uma aula expositiva, por exemplo – e das relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem são pistas que nos auxiliam a aprofundar alguns dos discursos que se naturalizaram na contemporaneidade.

Nas conversas entre e com os estudantes, foi retomada, algumas vezes, a contradição colocada quando o foco da escola se torna o vestibular, contrapondo os valores e o sentido do estudo na vida de cada um. No que

concerne a esse tema, quando os estudantes não percebem sentido naquilo que está sendo proposto, indicam um sentimento de tédio em relação à escola, às perspectivas conteudistas e sem relação com o contexto pessoal e coletivo – as quais se opõem às aulas dinâmicas por eles mencionadas.

Ao analisarem especificamente o contexto do Colégio, os estudantes expuseram percepções externas de que essa instituição não aprova nos vestibulares tanto quanto se considera satisfatório. No entanto, defendem a sua proposta de ensino e a visão mais ampla sobre Educação, com foco na formação humana, para além da acadêmica:

[...] Se é uma escola “diferentona”, daquelas que tem Filosofia, mas se você não passar no vestibular, a escola não é valorizada. Então, acaba que você pode ter as melhores intenções, as melhores ideias, mas se os seus alunos não passarem no vestibular, que é isso que vale para os números, você está num colégio ruim, num colégio que não passa. Eu até lembrei agora que esses dias eu peguei um Uber e aí ele me perguntou assim: como você está? Eu falei: estou bem. Aí ele falou: só o colégio xxx que não vai bem. Nossa aí eu fiquei de cara. (Estudante codinome Tucunaré)

Eu acho engraçado porque quando eu era pequenininha ainda, os meus pais pesquisaram um colégio que trouxesse uma formação humana. Hoje em dia um pai vai colocar um filho num colégio pensando quando chegar no Ensino Médio [...]. (Estudante codinome Peixe Lua)

[...] Para mim fez muita diferença ter Filosofia desde muito novo [...] Claro, eu não tive a experiência de outro colégio, mas comparando com outras pessoas que estudam em outros colégios, nem se compara!. (Estudante codinome Arraia)

Eu acho que um exemplo desse de que o acadêmico acompanha o humano, é a monitoria [...] Eu sei isso, então eu posso ajudar o outro também! Não é porque ele vai ser meu concorrente que eu vou deixar de ajudar ele. (Estudante codinome Peixe Colisa)

A partir das falas dos estudantes, é possível retomar uma série de discussões no cotidiano escolar, tais como: os indicadores como sinônimo de qualidade; a lógica da concorrência; a mensuração do desempenho e o viés utilitarista do conhecimento; o desafio da formação integral da pessoa humana na contemporaneidade; o lugar dos saberes das Ciências Humanas na produção do conhecimento; e o mito de que os alunos valorizam apenas a lógica da

convivência e não veem a escola como um espaço de produção do conhecimento, de partilha e de construção coletiva.

t

A questão n.º 6 perguntava qual o grande mérito que os jovens de EM conferem à escola na contemporaneidade. Nesse âmbito, 32% das respostas indicaram a formação humana – princípios e valores como respeito aos direitos humanos, posicionamento ético e capacidade de discernimento (alternativa A) – ; 22,5% sinalizaram que o mérito é o preparo técnico específico para fazer os vestibulares (alternativa B); 17,3% relacionaram sua resposta com a possibilidade de gerar novos conhecimentos fundamentais em seu processo de formação (alternativa E); 16%, com o preparo para ingressar no mundo adulto e do trabalho (alternativa C); e 11,2% indicaram que o mérito conferido à escola concerne à socialização e ao respeito à diversidade (alternativa D).

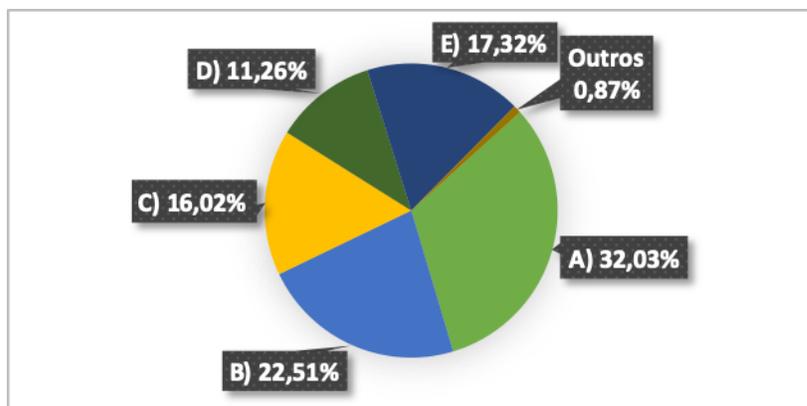


Gráfico 3 - Questão 6.

A discussão nos subgrupos evidenciou a preponderância das alternativas A (mérito à formação humana), E (possibilidade de novos conhecimentos fundamentais em seu processo de formação) e B (preparo técnico específico para fazer os vestibulares). Observamos que foi dada muita ênfase à contradição entre a proposta de Educação da escola e a função imediata a que se presta – a preparação para o ingresso no Ensino Superior. Nesse contexto, as pressões externas reconfiguram as funções por excelência da instituição escolar:

A alternativa A (questão 6) porque de fato, pelo menos aqui no nosso colégio, essa questão da formação humana é bem forte e a alternativa E porque eu acho que é a possibilidade de adquirir novos conhecimentos fundamentais nesse processo de formação. Eu acho que o colégio, pelo menos eu acredito, que o colégio antes da questão da universidade, dos processos seletivos, eles tinham esse objetivo, que é você apresentar ao indivíduo os conhecimentos gerais que ele procurou alcançar até aquele momento. Antigamente era menos coisa, hoje é muito mais coisa... tanto é que a gente tá meio maluco! Só que eu acho que hoje em dia o objetivo do Ensino Médio, principalmente, é o processo seletivo, os vestibulares. Não existe esse peso no 8º, no 6º ano e eu acho que ali é o verdadeiro colégio, a verdadeira escola. Afinal, qual é o objetivo, a essência? [...] eu tenho os meus melhores momentos naquele período... é um processo, você vê a mudança, você vê que uma hora não entendia e depois de um tempo você consegue entender, você vê a sua maturidade crescendo, você crescendo como indivíduo e aí o Ensino Médio vira vestibular quase duzentos por cento. Então, você pula o objetivo central que seria o ensino, a qualidade do conhecimento, para uma questão que é horrível. (Estudante codinome Arraia)

Concordo com a alternativa B porque eu acho que apesar de ter essa formação humana, de valores, enfim, infelizmente ou felizmente no Ensino Médio a gente foca muito no vestibular. Então você chega na sala e é: “vai cair no ENEM, vai cair na UFPR! [...]”. (Estudante codinome Piramboia)

É, eu concordo com a B também, porque não é algo que eu gostaria de dizer que concordo, mas infelizmente hoje em dia ele serve pra isso. (Estudante codinome Bluegill)

É, é uma das funções, mas o mérito, o grande mérito do colégio acho que não seria esse [...] Você está reduzindo os objetivos dele a passar no vestibular! (Estudante codinome Arraia)

No processo de formação proposto, os estudantes sinalizaram como contraditória a “decoreba” a que são por vezes forçados a fazer, ao precisarem saber fórmulas e macetes, com foco nos vestibulares. Eles percebem muita valorização dos conteúdos formais, sem relação com seu contexto, por pressão e indução dos processos seletivos para entrada nas universidades e devido aos problemas estruturais da Educação no Brasil. Questionam se não haveria outro meio de acesso ao Ensino Superior, sugerindo a referência do histórico escolar da Educação Básica realizado por todos – o que serviria de estímulo ao estudo em todo o processo vivenciado por eles, ao longo de aproximadamente treze anos. Nesse contexto, surgiram vários questionamentos sobre a relevância atual

da formação no Ensino Superior e a experiência de vida, de modo que os estudantes refletiram sobre as tendências do mercado de trabalho – o qual se encontra cada vez mais global e interconectado, valorizando as relações, as experiências e as vivências:

Eu acho que há uma sobrecarga do Ensino Médio aqui no Brasil, por causa do vestibular e tem esses testes seletivos [...] aí a pessoa fica calculando o negócio só porque ela quer passar no vestibular. Eu estou no segundo ano e aí a gente discute toda semana o que você quer fazer da vida, pelo resto da sua vida! Eu não sei o que eu quero fazer o resto da minha vida [...]. (Estudante codinome Tucunaré)

Talvez, para ingressar numa faculdade se olhasse mais no sentido do histórico escolar do que numa prova específica. Porque você precisar do seu histórico escolar para poder entrar numa faculdade é muito mais, te estimula muito mais a ir bem durante todo o Ensino Médio do que você só “dar um gás” no último ano, “male má” nos últimos três meses antes do vestibular para tentar passar. (Estudante codinome Peixe Lua)

Ao mesmo tempo em que criticam esse sistema, os alunos questionam se o Colégio deveria intensificar o foco sobre o preparo para os vestibulares desde a 1ª série do EM, destacando o fato de que a 3ª série é muito exigente em relação ao ritmo de estudos, à quantidade de conteúdos trabalhados e à pressão sobre a escolha do que fazer na universidade e na vida:

Pois é, eu não lembro quem fala isso, mas algum professor fala que o vestibular é só a entrada, é só uma entrada e no decorrer você tem o resto da sua vida pela frente. Então, se você se preparar toda a sua vida para aquilo, quando passar você vai falar: “e agora?”. (Estudante codinome Tucunaré)

Mas eu acho que o Colégio xxx podia ter mais coisa de vestibular já no 1º ano, porque agora (no 2º ano) que a gente está tendo mais contato com certas coisas de vestibulares. (Estudante codinome Peixe Colisa)

É... Também não tem muito. Mas, sei lá, acho que no 1º ano, se eles focarem muito nisso, muita gente não vai ter cabeça para decidir [...] Porque ficar empurrando isso no 1º ano é muito, pois desde o final do 2º ano até o início do 3º ano, para mim, já é muito!! Todo dia, todo dia lembrando de vestibular... (Estudante codinome Apapá)

Portanto, o utilitarismo, propagado pelos acusadores da escola que compreendem o mundo como “[...] um lugar de aplicabilidade, usabilidade, relevância, concretude, competência e rendimento” e que “assumem que ‘sociedade’, ‘cultura’ ou ‘mercado de trabalho’ são (e devem ser) as pedras de toque finais deste mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 45), foi problematizado pela maioria dos estudantes participantes da pesquisa.

De modo geral, os dados coletados nos possibilitaram compreender o que esses estudantes têm a dizer sobre a escola e as relações de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que muitos desdobramentos analíticos podem ser feitos a partir do recorte apresentado neste artigo, bem como a partir do conjunto de dados coletados na pesquisa geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da investigação realizada nos deram subsídios que colocam sob suspeita as respostas à questão feita por Masschelein e Simons (2015, p. 45): “[...] será que realmente sabemos o que é esperado pela ‘sociedade’ (muito menos a chamada ‘sociedade que muda rapidamente’), ou o que é realmente útil?”.

Entre os principais achados do recorte apresentado, destacam-se: a potência da escola nas relações humanas (relação *com* os outros) e nas relações de ensino e de aprendizagem – reforçando a importância do professor não apenas em relação aos procedimentos metodológicos adotados, mas em relação à matéria que ensina –; a importância das Ciências Humanas nos processos formativos; e as reconfigurações curriculares do Ensino Médio, a partir das pressões externas do vestibular e das avaliações de larga escala.

Além disso, a pesquisa sinaliza a importância da escuta dos estudantes – tanto em relação à potência da escola quanto em relação ao que pode ser melhorado, principalmente nas aulas desenvolvidas. Em tempos em que se pressupõe tanto o que os jovens esperam da educação (principalmente por meio dos discursos da desmotivação), tal escuta torna-se ainda mais urgente.

Masschelein e Simons (2015) tratam a questão da motivação como “uma espécie de caso pessoal, mental”, e o interesse como “algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar” (p. 52). Ao encontro

de tal perspectiva, esta investigação revela que a escola pode desenvolver práticas pedagógicas significativas que ultrapassem as individualidades, traduzindo-se em interação e compartilhamento com o outro e com o coletivo. Nesse sentido,

Pensar na educação como uma transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é [...] problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. Esquece-se de que uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa. Esquece-se também de que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo da definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto; um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (BIESTA, 2013, p. 41).

A citação de Biesta sinaliza a importância de resgatarmos as funções da escola a partir das vozes da educação – teóricos, professores, estudantes e comunidade escolar de um modo geral – que têm sido esquecidas em tempos de entrada em cena de vários atores que pautam e criam um “mercado educacional”; bem como de desnaturalizarmos alguns discursos sobre a instituição escolar e sobre aquilo que os jovens esperam dela.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, jul./dez. 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 197-219.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 01 mar. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Juventudes, Conectividades Múltiplas e Novas Temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 395-420, mar. 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

PRATES, Daniela M. A.; GARBIN, Elisabete M. **Juventude(s)**: reabrindo questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-12.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

UCEDA, Roberta Aparecida. **Juventude contemporânea e novas relações espaço/temporais: concepções dos estudantes do Ensino Médio sobre conhecimento e aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Porto Alegre, 2018.

Recebido em: 15/02/2019

Aprovado em: 01/07/2019